


# **SAMEWERKING IN 'N VOLDIENSSKOOL 'N GEVALLESTUDIE**

**deur**

**ZENDA BERNEDETTE JANSEN**

**B Prim Ed, Honneurs B Ed (Opvoedkundige Sielkunde)**

**M Ed Spesialiseringsonderwys**



**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die  
vereistes vir die graad van  
Magister in Opvoedkunde  
(Opvoedkundige Sielkunde)  
in die  
Fakulteit Opvoedkunde  
aan die  
Universiteit Stellenbosch**

**Studieleier: Professor Estelle Swart**

**Desember 2020**

## VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

14 Oktober 2020

.....  
**ZENDA B JANSEN**

.....  
**DATUM**

*Kopiereg © 2020 Universiteit Stellenbosch*

*Alle regte voorbehou*

## BEDANKINGS

Ek doen graag die volgende bedankings:

- My Skepper, sonder wie se genade en krag ek tot niks in staat is nie.
- My kinders, Arléne en Johan, vir tuisondersteuning, liefde en aanmoediging op hierdie reis wat oor 'n paar jaar gestrek het. Dankie veral aan Arléne vir die opofferinge en versorging die afgelope paar maande sodat ek tyd vir die skryfproses kon maak.
- Ma, Nadine en Ruff vir hul geloof in my en vir ondersteuning en aanmoediging.
- Professor Estelle Swart vir haar kundigheid, besonderse studieleiding, deurlopende ondersteuning en vir geleenthede! Baie dankie ook vir jarelange mentorskap. Ek kon nie vir 'n meer bekwame, geduldige en hulpvaardige studieleier gevra het nie.
- Kollegas op die Projek, by name Professor Elke Struyf (Universiteit Antwerpen), Professor Piet van Avermaet (UGent), Dries Vansteenkiste (Universiteit Antwerpen) en Melinda Schreuder vir nuttige advies en leiding deur die hele navorsingsproses.
- My kollega Babsie van Zyl wat my elke dag by die werk persoonlik en professioneel ondersteun het. Dankie ook vir al die koffie met liefde gemaak.
- Gerda Grobler, vir haar besonderse vriendskap, inspirasie en motivering die afgelope vier jaar, en ook vir haar rol as kritiese leser.
- Dr. Ronel Retief en my kollegas by die Universiteit Stellenbosch vir hul ondersteuning terwyl ek twee hoede moes dra wat werk en studies betref.
- Mevv. Ella Belcher en Corlia Richardson vir onderskeidelik die taal- en tegniese versorging van hierdie werk. Dankie ook vir die persoonlike aanslag.
- Die skoolhoof en vier deelnemers wat hul ervarings van onderwys en samewerking met my gedeel het – en vir die vriendelikheid en toeganklikheid te alle tye.
- Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, vir beurstoekenning.

*Opgedra aan my kinders:*

*Arléne Franzette Jansen en Johannes Petrus Jansen*

*Julle is my alles in die lewe!*

## OPSOMMING

Die agtergrond vir die studie is die internasionale beweging in inklusiewe onderwys en die gepaardgaande verandering in onderwysbeleid op beide internasionale en nasionale vlak. Samewerking in die literatuur en beleidstukke word beskou as 'n vereiste praktyk om inklusiewe onderwys te implementeer. Verskeie navorsingstudies en -verslae het bevind dat Suid-Afrikaanse skole dit baie moeilik vind om inklusiewe onderwys prakties toe te pas. Die belang van samewerkende strategieë asook konteks-spesifieke vorme van samewerking binne inklusiewe onderwys word beklemtoon.

Met Kultuurhistoriese Aktiwiteitsteorie (KHAT) as teoretiese raamwerk was die doel van die studie om in die formaat van 'n kwalitatiewe gevallestudie onderwysersamewerking binne 'n ontwikkelende volediensskool in 'n Kaapse voorstad te beskryf. 'n Interpretatiewe paradigma het die navorsingsproses gerig. Vier deelnemers, ryk aan inligting, is doelgerig geïdentifiseer en genader vir vrywillige deelname. Data is ingesamel deur semi-gestruktureerde onderhoude en reflektiewe gesprekke ná afloop van waarnemingsgeleenthede. Inligting is tematies ontleed, waarna die bevindinge aangebied is.

Bevindinge het faktore wat samewerking vir onderwysers bevorder of belemmer beklemtoon. Aan die een kant is daar faktore wat samewerking vir onderwysers bevorder. Dit sluit in dat daar sekere strukture en ondersteuning vir spesifieke vlakke en vorme van samewerking bestaan wat deel van die alledaagse praktyk van die skool is; dat die deelnemers meen dat samewerking hul onderrigdoeltreffendheid verbeter; en dat individuele agentskap tesame met kollektiewe agentskap binne die unieke konteks van die skool voorkom. Aan die ander kant, is daar faktore wat samewerking vir onderwysers belemmer. Daar is 'n gebrek aan ondersteuningspersoneel en spesialiste wat onderwysers kan help met die verdieping van hul eie leer asook met die ondersteuning van alle leerders binne die inklusiewe klaskamer. Verder word beleid (of teorie) nie noodwendig in die praktyk gerealiseer nie.

Aanbevelings sluit in 'n heelsistembenadering tot samewerking asook die waardevolle rol wat kundiges kan speel om hul kundigheid te gebruik om onderwysers binne inklusiewe skoolpraktyke te ondersteun.

**Sleutelwoorde:** samewerking; inklusiewe onderwys; Kultuurhistoriese Aktiwiteitsteorie (KHAT); volediensskool

## ABSTRACT

The background of this study is the international movement in inclusive education and the associated change in education policy at both international and national level. According to the literature and policies collaboration are seen as required practice in the implementation of inclusive education. Various research studies and reports have found that South African schools experience challenges in applying inclusive education practically. The importance of collaborative strategies and context-specific forms of collaboration within inclusive education is emphasised.

With Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) as theoretical framework and using a qualitative case study as format, the aim of this study was to describe teacher collaboration within a developing full-service school in a suburb of Cape Town. An interpretative paradigm directed the research process. Four participants, rich in information, were purposefully identified and approached for voluntary participation. The data was collected through semi-structured interviews as well as reflective conversations after observations. Data was thematically analysed, and subsequently the findings were presented.

The findings emphasised factors that the teachers considered to be enabling and disabling factors for collaboration. On the one hand, there are enabling factors to support collaboration for teachers. These include that certain structures and support are in place for specific levels and forms of collaboration that forms part of everyday practice; the participants are of the opinion that collaboration improved their teaching effectiveness; and there is individual agency together with collective agency within the unique context of the school. On the other hand, there are disabling systemic factors that undermine collaboration for teachers. There is a lack of support personnel and specialists that can help teachers deepen their own learning and support all learners in the inclusive classroom; and policy (or theory) that does not realise in practice.

Recommendations include a whole-system approach to collaboration and the valuable role that specialists can play in using their expertise to support teachers within inclusive school practices.

**Key words:** collaboration; inclusive education; Cultural-Historical Activity Theory (CHAT); full-service school.

# INHOUDSOPGAWE

VERKLARING.....	ii
BEDANKINGS .....	iii
<i>Opgedra</i> .....	iv
OPSOMMING .....	v
ABSTRACT.....	vi
INHOUDSOPGAWE .....	vii
AFKORTINGS .....	xi
LYS VAN TABELLE .....	xii
LYS VAN FIGURE .....	xii
LYS VAN BYLAE .....	xiii
HOOFSTUK 1 .....	1
Konteks en Rasionaal van Studie .....	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Agtergrond tot samewerking binne 'n inklusiewe skoolgemeenskap .....	2
1.2.1 Transformasie in onderwys en inklusiewe onderwys.....	3
1.2.2 Die internasionale beweging na inklusiewe onderwys.....	4
1.2.3 Die Suid-Afrikaanse beweging na inklusiewe onderwys.....	6
1.2.4 Inklusiewe skoolgemeenskappe en onderwysers as veranderingsagente.....	11
1.2.5 Samewerking as inklusiewe praktyk.....	15
1.3 Probleemformulering, navorsingsvraag en doel.....	16
1.4 Navorsingsontwerp, metodologie en data-ontleding .....	18
1.5 Die rol van die navorser en etiese oorwegings .....	19
1.6 Struktuur en uiteensetting van die hoofstukke .....	19
1.7 Samevatting .....	20

HOOFSTUK 2.....	21
Literatuuroorsig.....	21
2.1 Inleiding.....	21
2.2 Kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie en konteks .....	22
2.2.1 Kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie en konteks as teoretiese raamwerk .....	22
2.2.2 Die skoolkonteks.....	25
2.3 Samewerking as hulpmiddel binne inklusiewe onderwys.....	26
2.3.1 Die begrip ‘samewerking’, beleid en rolspelers .....	27
2.3.2 Die vele fasette van samewerking .....	29
2.3.3 Die skuif na dieperliggende samewerking .....	31
2.3.4 Outonomie en gesamentlike agentskap .....	35
2.4 Samewerkingsnetwerke binne en buite die skool .....	37
2.4.1 Netwerke binne die skool.....	39
2.4.2 Netwerke buite die skool.....	44
2.5 Samewerkingspraktyke .....	47
2.6 Faktore wat samewerking bevorder of belemmer .....	50
2.6.1 Faktore wat samewerking bevorder .....	50
2.6.2 Faktore wat samewerking belemmer .....	52
2.7 Samevatting .....	54
HOOFSTUK 3.....	56
Navorsingsontwerp en Metodologie .....	56
3.1 Inleiding.....	56
3.2 Die navorser in wetenskaplike navorsing.....	56
3.3 Navorsingsontwerp.....	58
3.4 Kwalitatiewe navorsing.....	59
3.5 Navorsingsvraag en -konteks .....	60
3.6 Navorsingsparadigma .....	61



3.7	Navorsingsmetodologie.....	62
3.7.1	Navorsingspopulasie en -steekproef.....	62
3.7.2	Data-insamelingsproses en -metodes.....	63
3.8	Data-ontleding en interpretasie van data.....	67
3.9	Verifiëring van data: Geldigheid en betroubaarheid.....	70
3.9.1	Interne geldigheid.....	71
3.9.2	Betroubaarheid.....	72
3.9.3	Eksterne geldigheid.....	73
3.10	Etiese oorwegings.....	73
3.11	Samevatting.....	75
	HOOFSTUK 4.....	76
	Aanbieding en bespreking van data.....	76
4.1	Inleiding.....	76
4.2	Konteks en deelnemers.....	76
4.2.1	Die konteks van die skool.....	77
4.2.2	Die konteks van die deelnemers.....	79
4.3	Die proses van data-insameling.....	81
4.4	Die aanbieding en bespreking van data.....	82
4.4.1	Onderwysers se begrip van samewerking binne 'n voltdiensskool.....	83
4.4.2	Samewerkingspraktyke.....	88
4.4.3	Samewerkingsnetwerke.....	93
4.4.4	Faktore wat samewerking bevorder of belemmer.....	100
4.5	Opsomming en gevolgtrekkings.....	112

HOOFSUK 5.....	113
Navorsingsbevindinge, Aanbevelings en Samevatting .....	113
5.1 Inleiding.....	113
5.2 Bespreking en interpretasie van die navorsingsbevindinge .....	115
5.2.1 Tema 1: Onderwysers se begrip van samewerking binne 'n voliensskool.....	116
5.2.2 Tema 2: Samewerkingspraktyke.....	122
5.2.3 Tema 3: Samewerkingsnetwerke.....	123
5.2.4 Tema 4: Faktore wat samewerking bevorder of belemmer.....	125
5.2.5 Gevolgtrekkings.....	131
5.3 Aanbevelings.....	133
5.4 Toekomstige navorsingsmoontlikhede.....	135
5.5 Bydrae en beperkinge van die studie .....	135
5.6 Samevatting .....	137
VERWYSINGS .....	139
Bylaag A .....	153
Bylaag B .....	155
Bylaag C .....	157
Bylaag D .....	160
Bylaag E .....	168
Bylaag F .....	172
Bylaag G.....	173
Bylaag H.....	176
Bylaag I .....	178

## AFKORTINGS

Covid-19	Corona Virus Pandemie van 2019 (Corona Virus Disease of 2019)
EASBIO (EASNIE)	Europese Agentskap vir Spesiale Behoeftes en Inklusiewe Onderwys (European Agency for Special Needs and Inclusive Education)
GEM 2020	Globale Onderwys Monitoringsverslag 2020: Inclusion and Education: <i>All means All</i> (UNESCO, 2020) (Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All means All (UNESCO, 2020)
KABS (CAPS)	Kurrikulum- en Assesseringsverklaring (Curriculum and Assessment Policy Statement)
KHAT (CHAT)	Kultuur-Historiese Aktiwiteitsteorie (Cultural Historical Activity Theory)
K2005 (C2005)	Kurrikulum 2005 (Curriculum 2005)
LSOB (LSEN)	Leerder met spesiale onderwysbehoefte (Learner with special educational needs)
NKSBOO (NCSNET)	Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding (National Commission for Special Educational Needs in Education and Training)
NKODD (NCESS)	Nasionale Komitee vir Onderwysondersteuningsdienste (National Committee for Education Support Services)
OESO (OECD)	Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling (Organization for Economic Cooperation and Development)
OWS6 (EWP6)	Onderwyswitskrif 6 (Education White Paper 6)
RGBSA (HPCSA)	Raad vir Gesondheidsberoepes van Suid-Afrika (Health Professions Council of South Africa)
SIAO (SIAS)	Beleid oor Sifting, Identifisering, Assesering en Ondersteuning (Policy on Screening, Identification, Assessment and Support)
SOOL (CSTL)	Raamwerk vir die Sorg en Ondersteuning vir Onderrig en Leer (Framework for Care and Support for Teaching and Learning)
TALIS	Teaching and Learning International Survey
VN (UN)	Verenigde Nasies (United Nations)
UNESCO	Verenigde Nasies se Organisasie vir Onderwys, Wetenskap en Kultuur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation)

## LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1	Opsomming van data-insameling in die studie
Tabel 3.2	Uittreksel uit rou data met kodering
Tabel 3.3	Die ses fases van tematiese analise (Braun & Clarke, 2008, p. 87; Finkelstein, Sharma, & Furlonger, 2019, pp. 8-9).
Tabel 4.1	Biografiese inligting van deelnemers
Tabel 5.1	Opsomming: Tematiese inhoud van navorsingsbevindinge

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	KHAT as platform vir die studie (Bron: Leadbetter, 2008, p. 200)
Figuur 2.2	Modelle van samewerking
Figuur 2.3	Vlakke van samewerking
Figuur 2.4	Beginsels van samewerkende professionalisme
Figuur 2.5	Komponente van leierskap (Bron: Fullan 2004, p. 3-5)
Figuur 3.1	Die navorsingsplan van hierdie studie (aangepas uit Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2006, p. 37)
Figuur 4.1	Die ligging van die skool in die studie
Figuur 4.2	Diagrammatiese voorstelling van oorkoepelende temas in die studie
Figuur 4.3	Die skool se samewerkingsnetwerke

## LYS VAN BYLAE

Bylaag A	Toestemming tot navorsing van die WKOD
Bylaag B	Toestemming tot navorsing: US Etiek komitee
Bylaag C	Inligtingstuk en toestemmingsvorm vir deelnemers
Bylaag D	Onderhoudgids 1
Bylaag E	Onderhoudgids 2
Bylaag F	Observasieonderhoude na waarnemingsgeleenthede
Bylaag G	Uittreksel uit 'n transkripsie
Bylaag H	Voorbeeld van kodering van 'n transkripsie
Bylaag I	Datums van onderhoude en onderhoud 1 aktiwiteite

# HOOFSTUK 1

## KONTEKS EN RASIONAAL VAN STUDIE

### 1.1 Inleiding

Ons leef in 'n vinnig veranderende wêreld. Met verandering kom uitdagings, van tegnologiese ontwigtings tot klimaatverandering, gedwonge beweging van mense, konflik, ongeduld en haat (UNESCO, 2020, p. i). Wêreldgebeure beïnvloed hoe mense uitdagings hanteer. In die nasleep van die Tweede Wêreldoorlog het die menseregte-diskoeers, soos vervat in die Universele Konvensie van Menseregte (UNESCO, 1948), ontwikkel. Ouers en aktiviste het gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders geëis, insluitende leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomonderwys (Walton, 2018, p. 32) (kyk 1.2.2). In die 1990's het 'n internasionale beweging begin om onderwys te verander sodat dit meer inklusief is en alle leerders gehalte-onderrig kan ontvang. In 2020 staar die wêreld ongekende uitdagings in die gesig namate die Covid-19-pandemie ongelykhede en kwesbaarheid ontbloom, ook binne onderwysstelsels: "The world is in the throes of the most unprecedented disruption in the history of education" (UNESCO, 2020, p. i).

Die agtergrond vir hierdie studie begin met die internasionale beweging in inklusiewe onderwys in die 1990's. Dit het gepaard gegaan met verandering in onderwysbeleid deur die aanvaarding van verdrae, raamwerke en wette op beide internasionale en nasionale vlak. Volgens Hargreaves (2019, p. 618) beleef ons 'n tydperk van onderwysverandering en kan samewerking 'n belangrike rol in verandering speel. Die Covid-19-pandemie benadruk verder die belang van samewerking in die onderwys: "Teachers must be prepared to support all learners, collaborate with others, value diversity and engage progressively" (UNESCO, 2020, p. 153). Ook in Suid-Afrika beklemtoon navorsers, soos Swart en Pettipher (2019, p. 22), die noodsaaklikheid van samewerking vir die ontwikkeling van inklusiewe skoolgemeenskappe. Die belangrikheid van samewerking op vlakke van gelyke vennootskap word ook vervat in onlangse beleidsdokumente wat oor inklusiewe onderwys in Suid-Afrika handel (Swart & Pettipher, 2019, p. 22). Alhoewel beide die literatuur en onderwysbeleid beklemtoon dat onderwysers nou moet saamwerk, is dit nie altyd duidelik hoe, hoekom en wanneer onderwysers binne inklusiewe klaskamers/skole moet saamwerk nie (kyk die navorsingsprobleem in 1.3).

Hargreaves (2019) lig ook 'n gaping in die literatuur uit oor hoe samewerking daar uitsien en fokus die leser op die Internasionale Leer- en Onderrigopname van 2016 (Teaching and Learning International Survey) (TALIS) (Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling oftewel 'Organization for Economic Cooperation and Development') (OESO/OECD). Hierin word dit gestel dat 'n samewerkende kultuur binne skole sterk verband hou met onderwysers se selfdoeltreffendheid en werksbevrediging: "What is less clear is what collaboration looks like, how it can vary, what are the relative benefits of the different kinds of collaboration and when collaboration can be harmful as well as helpful" (p. 604). Finkelstein, Sharma en Furlonger (2019, p. 5) beveel ook aan dat inklusiewe onderwyserpraktyke verder verken moet word: "Understanding what teachers actually do and gathering snapshots of inclusive teacher practices remains an underexamined research area. This is important as there is a disconnection between theory and classroom reality." (Finkelstein et al., 2019, p. 5).

Ten spyte van beleide, riglyne en vereistes en prosedures om 'n inklusiewe onderwysstelsel te bewerkstellig, het verskeie navorsingstudies en -verslae bevind dat Suid-Afrikaanse skole dit baie moeilik vind om inklusiewe onderwys prakties toe te pas en word die belang van samewerkende strategieë asook konteks-spesifieke vorme van samewerking binne inklusiewe onderwys beklemtoon (Nel et al., 2014, p. 914; Nel, 2018, p. 280). Dus word 'n samewerkende kultuur en samewerkingstrategieë binne spesifieke kontekste aanbeveel, maar navorsing oor hoe dit gedoen word, is beperk. Kennis bekom aan die hand van hierdie studie poog om lig te werp op hoe onderwysers binne 'n voldiensskool, waar verskillende praktyke van samewerking al gevestig behoort te wees, saamwerk aan die hand van praktyke binne netwerke, asook watter faktore samewerking bevorder of belemmer. Die doel is om dit wat onderwysers reeds doen te belig en nie op 'n probleemversadigde diskoers te fokus nie. Hierdie hoofstuk motiveer en beskryf die agtergrond van die studie, gevolg deur die probleemstelling, doel en uitkomst, navorsingsvraag en die teoretiese raamwerk. 'n Kort bespreking oor die deelnemers, die navorsingsontwerp en die metodes van datagenerering en verwerking volg, waarna etiese oorwegings en die rol van die navorser, asook die hoofstukindeling die hoofstuk afsluit.

## **1.2 Agtergrond tot samewerking binne 'n inklusiewe skoolgemeenskap**

Met die navorsingsvraag wat vra hoe onderwysers samewerking in 'n voldiensskool beskou, is dit belangrik om 'n beter verstaan van transformasie binne onderwys te kry, tesame met

wat inklusiewe onderwys behels, en hoe dit verskillend deur mense en lande geïnterpreteer word. Die agtergrond tot die beweging na inklusiewe onderwys, beide internasionaal en in Suid-Afrika, word geskets, tesame met hoe inklusiewe onderwysers deur middel van samewerking met ander, inklusiewe onderwys in die spesifieke konteks van 'n klaskamer en die skool, kan uitbou.

### **1.2.1 Transformasie in onderwys en inklusiewe onderwys**

Inklusiewe onderwys as 'n internasionale beweging het ontstaan as antwoord op die dringende nood om die groeiende diverse leerbehoefte van alle leerders in klaskamers aan te spreek en as 'n strategie om individuele menseregte en maatskaplike geregtigheid in alle klaskamers te vestig (Nel, 2018, p. 267). Inklusiewe onderwys is ingebed in 'n politieke, maatskaplike en ekonomiese konteks, en het as 'n onderwysbenadering en -filosofie 'n verandering teweeggebring in hoe die wêreld onderwys sien (Swart & Pettipher, 2018, p. 103). Dit is deur talle regerings aanvaar om uitsluiting en diskriminasie teen te werk (Nel, 2018, p. 267). Dit is nodig om kortliks te verwys na hoe verandering die onderwys beïnvloed. Winston Churchill het verandering as dinamies en noodsaaklik beskryf: “To improve is to change, to be perfect is to change often” (Van der Linde, 2002, p. 23). Verandering, breedweg beskou, is deel van die mens se alledaagse bestaan. Dit beïnvloed beide die gemeenskap en die onderwys, soos die wêreld met die Covid-19-pandemie ervaar het toe onderwysers tydens die inperkingstydperk noodmaatreëls vir onderrig moes tref en ouers met tuisonderrig moes help omdat skole moes sluit. Die inklusiewe onderwysbeweging van die 1990's het groot veranderings binne gemeenskappe en onderwyssisteme wêreldwyd teweeg gebring (Swart & Pettipher, 2018, p. 134). Verandering gaan gepaard met leer, en Flores (2004) beklemtoon dat met leer as die kernbesigheid van onderwys, is skole die plekke waar beide leerders en onderwysers verder leer en ontwikkel (Swart & Pettipher, 2018, p. 139). Fullan (2006) beklemtoon ook dat leer binne 'n konteks moet plaasvind (Swart & Pettipher, 2018, p. 139). Verandering binne die onderwys vereis die samewerking van alle rolspelers (Engelbrecht, 2006, p. 121). Omdat onderwys verantwoordelik is vir die intellektuele, morele en kulturele voorbereiding van ons jeug, word daar binne onderwysverandering hoë standaarde gestel vir suksesvolle leer sodat alle leerders, ongeag hul hindernisse, hul volle potensiaal kan bereik (Departement van Onderwys, 2006, p. 6; Swart & Pettipher, 2019, p. 20). Deurlopende verandering is dus noodsaaklik.



Transformasie binne die onderwys het in die 1990's op internasionale vlak die kollig laat val op insluiting, 'n verandering in denke oor insluiting, die skep van inklusiewe gemeenskappe en die viering van diversiteit as 'n waarde (Swart & Pettipher, 2019, p. 9). Felder (2018, p. 54-69) beskou insluiting as die belangrikste waarde en doelwit in die onderwysveld aangesien dit vryheid, erkenning en insluiting binne die gemeenskap bevorder (Felder, 2018, p. 54,60). Inklusiewe onderwys gaan dus nie net oor die insluiting van leerders met hindernisse nie maar ook oor 'n gemeenskaplike onderneming waar daar na verskillende stemme geluister word (Felder, 2018, p. 68). Daar is ook verskillende vorme van insluiting soos gemeenskaplike insluiting (m.b.t. verhoudings) en maatskaplike insluiting (m.b.t. hoe individue betrokke is in die breër gemeenskap). Insluiting beweeg dus weg van aparte onderwys gebaseer op ras, gestremdheid en verstandelike vermoë na gehalte-onderwys vir almal (Felder, 2018, p. 68). Engelbrecht (2019, p. 532) wys daarop dat daar internasionaal 'n wegbeweeg is van aparte onderwysgeleenthede na inklusiewe onderwys as benadering. Daar is dus nie net transformasie binne die onderwys nie, maar ook verandering in hoe inklusiewe onderwys beskou en benader word.

Inklusiewe onderwys is 'n komplekse begrip wat ook verskillend deur lande en mense geïnterpreteer word. Dyson (2001, p. 2-6) stel dit soos volg: "Inclusion means different things to different people in different contexts." Dyson het vier tipes insluiting geïdentifiseer: (a) insluiting as plasing van leerders met gestremdhede en spesiale behoeftes wat onderrig moet word; (b) insluiting as onderwys vir almal, m.a.w. sosiale insluiting, dus om 'n meer inklusiewe gemeenskap en effektiewe inklusiewe skole te skep wat toegerus is om onderwys aan almal te gee; (c) insluiting as deelname en hoe volledig die deelname aan die opvoedingsproses is, en (d) insluiting as onderwys vir almal tesame met sosiale insluiting, dus waar groepe as gelykes saamwerk, tesame met ekonomiese insluiting en verbeterde werksgleenthede en inkomste.

### **1.2.2 Die internasionale beweging na inklusiewe onderwys**

Die wyse waarop inklusiewe onderwys op beide internasionale en plaaslike vlak ontwikkel het word vervolgens bespreek. Wat internasionale wetgewing betref, het verskeie belangrike internasionale konvensies sedert 1948 op onderwysverandering gefokus wat meer inklusief is en wat die beginsels van inherente waardigheid, gelyke regte, vryheid en geregtigheid handhaaf (Verenigde Nasies, 1948 in Nel, 2018, p. 270). Soos in die inleiding vermeld, het die menseregtediskoers, soos vervat in die Universele Konvensie van

Menseregte (UNESCO, 1948), in die nasleep van die Tweede Wêreldoorlog ontwikkel met ouers en ander aktiviste wat gelyke onderwysgeleenthede vir alle kinders geëis het, asook die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte<sup>1</sup> in hoofstroom-omgewings (Walton, 2018, p. 32). Die erkenning van menseregte is internasionaal ondersteun en die ideaal van inklusiewe onderwys het 'n hupstoot gekry deur die aanvaarding van onder meer die Konvensie oor die Regte van die Kind in 1989 (Verenigde Nasies, 1989), die Afrika-handves oor die Regte en Welsyn van die Kind in 1999 (United Nations International Children's Fund, 1999) en die Konvensie oor die Regte van Persone met Gestremdhede in 2006 (Verenigde Nasies, 2006), wat in 2007 deur Suid-Afrika bekragtig is (Nel, 2018, p. 270; Engelbrecht, 2019, p. 534).

Met die daarstel van inklusiewe onderwys het toonaangewende ontwikkelings (in die vorm van besluite en beleide) ten opsigte van inklusiewe onderwys sedert die 1990's plaasgevind. By die Wêreldonderwysforum-konferensie in Jomtien, Thailand, is 'n Wêreldwye Verklaring oor Onderwys vir Almal asook die Raamwerk vir Aksie in Basiese Leerbehoefte aanvaar (Verenigde Nasies, 2000). Dit het gelyke toegang tot onderwys aan elke kategorie van gestremde persone beklemtoon (Nel, 2018, p. 271). 'n Belangrike internasionale beleid tot inklusiewe onderwys is by die Wêreldkonferensie oor Onderwys vir Spesiale Behoeftes in 1994 in Salamanca, Spanje aanvaar. Die regte van kinders en die aanvaarding van leerders met diverse onderwysbehoefte binne inklusiewe praktyke is beklemtoon (Walton, 2018, p. 32). 'n Wêreldwye Onderwys vir Almal Monitoringsverslag (Verenigde Nasies, 2015a in Nel, 2018, p. 274) het egter getoon dat daar min vordering gemaak is met die voorsiening van basiese onderwys aan alle kinders. By die Wêreldonderwysforum in Incheon, Korea in 2015 word die Onderwys 2030 Incheon Verklaring en Raamwerk vir Aksie (Eng. "Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action") aanvaar, met 'n visie om vir die volgende 15 jaar lewens deur middel van onderwys te verander. Waardes soos menseregte en waardigheid, maatskaplike geregtigheid, insluiting, beskerming, diversiteit (kultureel, linguïsties en etnies) en gedeelde verantwoordelikheid en aanspreeklikheid, vind neerslag in die IDO 2030 (Nel, 2018, p. 274). Opvoeding word ook erken as die enigste strategie om volle indiensneming en die uitwissing van armoede te bewerkstellig (Nel, 2018, p. 273). Die

---

<sup>1</sup> Die begrip 'spesiale onderwysbehoefte' fokus op die mediese model van diagnose en behandeling van leerder tekorte in skole. Dit is hoofsaaklik gefokus op biologiese (of inherente) oorsake of 'n behoefte wat ontstaan as gevolg van interne probleme. Swart en Pettipher (2018, p. 18) noem dat die begrip met tyd ontwikkel het tot 'n siening wat leer- en gedragsprobleme insluit.

2030 Opvoedkunde Raamwerk vir Aksie, Verenigde Nasies (Bokova, UNESCO, 2017) benadruk dat onderwys 'n gedeelde verantwoordelikheid en gesamentlike poging is wat nodig is vir die bevordering van onderwys vir miljoene kinders wat steeds nie skoolgaan nie. Die 2030 Raamwerk beklemtoon ook die professionele aanspreeklikheid van alle stelsels betrokke in die onderwys, wat onderwysers insluit. Dit sluit aan by die rol van inklusiewe onderwys en die belangrikheid van samewerking, wat later bespreek sal word.

### **1.2.3 Die Suid-Afrikaanse beweging na inklusiewe onderwys**

Net soos op internasionale vlak, het die onderwys van leerders met 'n verskeidenheid van leerbehoefte in Suid-Afrika die afgelope 30 jaar ingrypend verander (Engelbrecht, 2019, p. 533). Voor 1994 is onderwys in Suid-Afrika deur ongelykheid, fragmentasie, gebrek aan deursigtigheid en beleidsonsekerheid gekenmerk (Departement van Onderwys, 1994 in Engelbrecht, 2019, p. 536). Die implementering van 'n inklusiewe onderwysbeleid is deels as gevolg van Suid-Afrika se deelname aan al die internasionale konferensies en forums, enkeles waarna reeds verwys is. 'n Groter dryfveer vir die implementering van 'n inklusiewe onderwysstelsel was egter die land se swak menseregtegeskiedenis voor 1994 (Nel, 2018, p. 275) toe die diskriminerende beleid van apartheid leerders op grond van ras en gestremdheid geskei het. Met die instelling van demokrasie in Suid-Afrika in 1994 het die Grondwet (Republiek van Suid-Afrika, 1996b) riglyne vir die ontwikkeling van 'n demokratiese gemeenskap voorsien ten einde 'n billike en regverdigte gemeenskap vir almal te verseker (Swart & Pettipher, 2019, p. 23). So het Suid-Afrika, soos ander lande wêreldwyd, gepoog om hul onderwysbeleid en -praktyk aan te pas by die doelwitte van die bevordering van inklusiewe onderwys en die riglyne van toepassing op inklusiewe onderwys, soos geformuleer in internasionale verklarings deur die Verenigde Nasies en UNESCO (die Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie) (Engelbrecht, 2019, p. 533). Verreikende beleidsveranderinge het in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind om 'n meer demokratiese en inklusiewe onderwysstelsel en skoolgemeenskap te vestig (Engelbrecht, Oswald, & Forlin, 2006, p. 121). Inklusiewe onderwys is ook belyn met die Suid-Afrikaanse Grondwet wat gelykheid, menseregte en vryheid beklemtoon (Swart & Pettipher, 2019, p. 19). Die gevolglike inklusiewe skoolgemeenskappe en veranderinge in skoolstrukture, asook rolveranderinge van administrateurs en onderwysers, kon 'n raamwerk daarstel waarin heelskoolontwikkeling kan plaasvind (Engelbrecht et al., 2006, p. 122). Dit vra vir die

herbesin oor hoe inklusiewe onderwysbeleid binne die unieke konteks van 'n skool (of 'n land) plaasvind, aldus Engelbrecht (2019, p. 533).

Voordat daar kortliks verwys word na beleidsveranderinge in Suid-Afrika, word 'n oorsig gebied oor die mediese model wat as raamwerk gebruik is vir die onderwys van leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar. Hierdie model fokus op mediese tekorte wat inherent aan die kind is ("within-child model"). Leerders is gekategoriseer as leerders met spesiale onderwysbehoefte en gevolglik uitgesluit van hoofstroomonderwys (Swart & Pettipher, 2019, p. 5). Met die aanvang van 'n demokratiese bedeling in 1994, is 'n menseregtegediskoers egter beskou as diskriminerend en is daar druk geplaas om onderwysvoorsiening te verander. Met die transformasie binne 'n inklusiewe onderwysstelsel is 'n meer samewerkende sosio-ekologiese benadering beklemtoon wat erken dat daar 'n verskeidenheid leerbehoefte bestaan wat deur individuele sowel as maatskaplike en sistemiese faktore veroorsaak word. Die verwickelinge van invloede en interaksies tussen die individu en sisteme (soos ouers en onderwysers) word ook erken (Swart & Pettipher, 2019, p. 7). Alhoewel die sosio-ekologiese model vanuit 'n perspektief van menseregte en maatskaplike geregtigheid as die geskikste model vir die konseptualisering van leerderondersteuning beskou word, blyk 'n mediese model egter steeds die voorkeurpraktyk te wees binne die onderwys (Nel, 2013, p. 19; Swart & Pettipher, 2019, pp. 7-18).

Wat betref beleidsveranderinge, is daar sedert 1994, en gesteun deur die Grondwet (Republiek van Suid-Afrika, 1996b) asook die Handves van Menseregte, heelwat onderwysbeleid belyn met die beweging na inklusiewe onderwys, en dus 'n meer sosio-ekonomiese benadering tot leerderondersteuning (Nel, 2018, p. 276). Een daarvan is die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996 (Republiek van Suid-Afrika, 1996c) wat die uitwissing van onbillike diskriminasie beklemtoon. Die belangrikste beleid ten grondslag van alle besluite en praktyke oor inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, is die Suid-Afrikaanse Onderwyswitskrif 6 (OWS6) oor Onderwys vir Spesiale Behoeftes – die Bou van 'n Inklusiewe Onderwys- en Opleidingstelsel (Departement van Onderwys, 2001). OWS6 definieer inklusiewe onderwys as die erkenning dat alle kinders en jongmense kan leer en dat alle kinders en die jeug ondersteuning benodig. Dit behels die aanvaarding dat alle

leerders verskil en diverse leerbehoefte<sup>2</sup> het; die daarstelling van onderrigstrukture, -stelsels en leermetodologieë om in alle leerders se behoeftes te voorsien; dit erken en respekteer verskille in kinders; dit strek verder as formele skoolonderrig en erken dat leer in verskillende sisteme, beide formeel en informeel, plaasvind. Verder behels dit ook die bevordering van deelname van alle leerders in die kultuur en kurrikulum van onderriginstallings, en die identifisering en vermindering van hindernisse tot leer (Nel, 2018 p. 278).

Die internasionale interpretasie van diversiteit verskil egter van dié van Suid-Afrika (soos hierbo uiteengesit) aangesien Suid-Afrika 'n unieke kontekstualisering van inklusiewe onderwys het. Internasionaal beklemtoon die Salamanca Stelling en Raamwerk vir Aksie in Spesialebehoefte-onderwys (Eng. "Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education") van 1994 dat kinders spesiale onderwysbehoefte het en toegang tot hoofstroomskole gebied moet word, waar alle kinders saam kan leer, en waar daar in hul individuele verskille en leerbehoefte voorsien word deur die verskaffing van bykomende ondersteuning (Nel, 2018, p. 272). Hierdie Raamwerk verskaf ook die basiese narratief vir die manier waarop inklusiewe onderwys wêreldwyd begryp moet word. In die vroeë 1990's het die begrip spesiale onderwysbehoefte egter in Suid-Afrika kritiek uitgelok aangesien die omvang van spesiale behoeftes uniek is tot die Suid-Afrikaanse konteks en vele faktore insluit: "External factors and disadvantages including poverty, lack of awareness and access to education, medical and health care facilities; and exposure to violence create specific learning needs in contexts where severe social and economic disadvantages exist" (Swart & Pettipher, 2019, p. 18). Dus is daar in Suid-Afrika 'n wyer interpretasie van diversiteit en word OWS6 se beskrywing, soos vroeër verduidelik, gebruik wanneer daar na diverse onderwysbehoefte van leerders en in klaskamers verwys word.

In die laat 1990's dui die bevindinge van die Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding (NKSBOO/NCSNET) en die Nasionale Komitee vir Onderwysondersteuningsdienste (NKOOD/NCESS) egter aan dat daar beperkte opvoedkundige ondersteuningsdienste vir leerders met diverse behoeftes was en dat daar

---

<sup>2</sup> Diverse leerbehoefte verwys na behoeftes wat ontstaan van die vele vorm van verskille wat insluit sosiale dimensies soos sosio-ekonomiese status, taal, ras, geslagsverskille gegrond op kulturele identiteit, en huistaal, naas verskille toegeskryf aan individuele fisiologiese toestande (Engelbrecht & Green, 2018, p. 4).

voorsiening gemaak moes word vir ondersteuning deur samewerkende vennootskappe en beleid soos OWS6 (Suid-Afrika 2001; Departement van Onderwys 2005 in Makhalemele & Nel, 2015, p. 12). Om aan te sluit by die 2030 Onderwys Raamwerk vir Aksie (UNESCO 2017) toon navorsing deur Engelbrecht (2019, p. 535) egter dat, alhoewel Suid-Afrika reeds meer as 25 jaar binne 'n nuwe demokratiese politieke bedeling is, daar steeds nie aanduiding is dat alle leerders baat vind by gehalte-onderrig en -dienste nie (Engelbrecht, 2019, p. 535). Die Covid-19-pandemie het nou ook die uitsluiting van sekere leerders belig.

Sedert 1994 is heelwat in Suid-Afrika gedoen om inklusiewe onderwys te bevorder. Naas beleidsveranderinge ter bevordering van inklusiewe onderwys, was daar ook veranderinge wat ondersteuningstrategieë en die herstrukturering binne die onderwysstelsel betref, soos die nasionale kurrikulum, waarvan daar reeds verskillende weergawes was en die uitbou van nuwe praktyke, netwerke en vennootskappe van samewerking en onderwyseragentskap. Verskeie ondersteuningstrategieë van die regering (bv. beleide, verklarings) is ook geïntegreer. So beklemtoon die Raamwerk vir die Sorg en Ondersteuning vir Onderrig en Leer (SOOL/CSTL) dat skole inklusiewe sentrums van leer, sorg en ondersteuning moet word en dat onderwysers vaardighede benodig om kwesbare leerders te ondersteun. Dit beklemtoon ook vennootskappe en ondersteuningstrukture (soos voldiensskole) (Departement van Basiese Onderwys en MIET Africa, 2010; Nel, 2018, p. 289). Ondersteuningstrukture (netwerke) is daargestel sodat OWS6 'n meer inklusiewe onderwysstelsel kon bevorder. Spesiale skole as hulpbronsentrums, voldiensskole, distriksgebaseerde ondersteuningspanne, skoolgebaseerde ondersteuningspanne en die Beleid oor Sifting, Identifisering, Assessering en Ondersteuning (SIAO/SIAS) is ingesluit.

Soos hierbo genoem, is voldiensskole een so 'n ondersteuningstruktuur, geskep as deel van 'n 20-jaar-plan om inklusiewe skole in Suid-Afrika te skep wat kan dien as 'n katalisator vir transformasie van alle skole na inklusiewe skole (Departement van Onderwys, 2010, p. 42; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012, p. 51; Stofile, 2017, p. 81). Die doel van 'n voldiensskool is om deelname te bevorder en uitsluiting te verminder deur alle leerders uit 'n spesifieke gebied, ongeag hul gestremdheid, tot 'n gewone/hoofstroomskool toe te laat. Voldiensskole moet vlagskipskole wees vir inklusiwiteit wat kennis en kundigheid van onderrig-, leer-, assessering- en ondersteuningsaktiwiteite met naburige hoofstroomskole deel (Departement van Basiese Onderwys, 2014, 2015; Engelbrecht & Muthukrishna, 2019, p. 109). Volgens OWS6 en die Riglyne vir Voldiensskole (Departement van Onderwys,



2010) voorsien 'n voldiensskool dan ook in die fisiese, materiële en menslike hulpbronne asook in die professionele ontwikkeling van personeel (Engelbrecht, Nel, Smit, & van Deventer, 2016, p. 522; Engelbrecht & Muthukrishna, 2019, p. 109). Daar is ook 'n matige vlak van ondersteuning wat sekere spesialisonderrig en hulpbronne insluit (Green & Moodley, 2018, p. 209). Die voorsiening van onderwysondersteuning word dus bepaal deur die intensiteit en die aard van die ondersteuning wat benodig word, en nie net die kategorie van gestremdheid nie (Engelbrecht, 2019, p. 109; Swart, 2004, p. 239).

Ten spyte van onderwysbeleid, ondersteuningstrategieë, die herstrukturering van die kurrikulum, 'n meer uitkomsgebaseerde onderwysbenadering en die skep van strukture soos voldiensskole, is daar steeds heelwat uitdagings betreffende die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Engelbrecht (2019, p. 353,356) beklemtoon dat die onkritiese aanvaarding van internasionale retoriek oor inklusiewe onderwys nie rekening gehou het met realiteite van die Suid-Afrikaanse konteks nie en dat die kultuurhistoriese nalatenskap van onderwys tydens die apartheids-era en faktore binne die huidige sosio-ekonomiese situasie in berekening gebring behoort te word in die evaluering en implementering van inklusiewe onderwys. Sommige van die uitdagings wat in die literatuur genoem word, is groot klasse, die verskillende leerbehoefte in een klas, beperkte onderrigtaalvaardighede, swak sosio-ekonomiese omstandighede van leerders met gepaardgaande maatskaplike probleme en beperkte hulpbronne, skole met beperkte finansiële middele en ondersteuningstrukture, deurlopende kurrikulumverandering en die hoeveelheid administratiewe pligte van onderwysers (Engelbrecht, Nel, Smit, & Van Deventer, 2016; Makhalemele & Nel, 2015; Nel, 2018, p. 281).

Daar is ook heelwat kontekstuele uitdagings in verband met die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Die realiteit is dat wat in een skool werk, nie noodwendig in 'n ander skool werk nie vanweë verskillende stelsels, kontekste en ander faktore. Skoolkonteks en onderwysstelsels word beskryf as unieke, komplekse stelsels wat nie liniêr deur reëls en regulasies beheer kan word nie (Engelbrecht & Muthukrishna, 2019, p. 121). Engelbrecht (2019, p. 541) argumenteer dat kontekste verskil en dat gekontekstualiseerde raamwerke met volle deelname deur rolspelers op alle stelselvlakke en met inagneming van die unieke Suid-Afrikaanse kultuurhistoriese en sosio-ekonomiese faktore en realiteite kan lei tot die ontwikkeling van unieke gelokaliseerde, inheemse uitvoeringswyses. Engelbrecht en Muthukrishna (2019) beklemtoon die belang van die plaaslike konteks (kyk 2.5):

“Contextually significant practices highlight the significance of localised constructions of inclusive education that draw on the strengths and capabilities within the schooling context and the local community” (p. 121).

#### **1.2.4 Inklusiewe skoolgemeenskappe en onderwysers as veranderingsagente**

Nieteenstaande vele uitdagings en op grond van menseregteoortuigings behoort die integrasie en toepassing van inklusiewe waardes 'n integrale beginsel en praktyk in alle klaskamers in verskillende kontekste te wees (Nel, 2018, p. 282). Om inklusiewe waardes en leer- en onderrigpraktyke binne skole te vestig, vereis inklusiewe gemeenskappe. Dit verg beide inklusiewe skoolklimaat en -kultuur, asook samewerking van alle rolspelers (Engelbrecht, Oswald, & Forlin, 2006, p. 122). Drywers binne 'n inklusiewe skoolgemeenskap sluit in ondersteuning vir optimale ontwikkeling (persoonlik en professioneel) tesame met die bevordering van dieper kennis om transformasie te verseker (Dana, 2008, p. 4; Villegas-Reimers, 2003, p. 11,17). Daar is dus 'n wegbeweeg van uitsluiting en isolasie na gesamentlike ondersteuning binne 'n kultuur van behoort en deelname met leerderontwikkeling as einddoel (Engelbrecht, 2018, p. 11). Die ontwikkeling van inklusiewe skole is egter afhanklik van effektiewe onderrig, wat weer afhanklik is van die ontwikkeling van effektiewe kurrikula en ondersteunende onderrig- en leeromgewings (Onderwyswitskrif 6, Departement van Onderwys, p. 5). Die ontwikkeling van inklusiewe skole verg ook ondersteuning – hetsy konvensioneel of nuut – van alle rolspelers. Die ondersteuning kan ook verskillende vorme aanneem, soos 'n meer toeganklike fisiese skoolomgewing vir persone wat minder beweeglik is, individualisering van kurrikuluminhoud, assesserings- en graderingsaanpassings van leerders, en die daarstel van gespesialiseerde tegnologie en hulptoestelle (Fourie, 2018, p. 294). Die vestiging van 'n inklusiewe leerkultuur is volgens Flores (2004, p. 299) die kernbesigheid van onderwys: “Schools are places where teaching occurs and where teachers learn and develop” (Swart & Pettipher, 2018, p. 139).

Onderwysers moet hulle dus persoonlik verbind tot verandering om hul leerkapasiteit uit te bou deur deurlopende professionele ontwikkeling (Swart & Pettipher, 2019, p. 22; Swart & Pettipher, 2018, p. 140). Onderwyseropleiding is 'n sentrale pilaar van die nasionale strategie vir menslikehulpbronontwikkeling en vereis meer as net indiensopleiding (Onderwyswitskif 6, Departement van Onderwys, 2001). Nuwe benaderings tot professionele ontwikkeling sluit in werksessies, kursusse, seminare, selfgerigte leer, kooperatiewe of kollegiale ontwikkeling, portefeuljes, mentorskap en waarneming van



praktyke. 'n Studie deur Prenger, Poortman en Handelzalts (2017, p. 77) belig die voordele van onderwysersamewerking in professionele leergemeenskappe. Ontwikkelingsprogramme behoort skoolverbetering en professionele groei ten doel te hê met as uitkoms die verskaffing van gehalte-onderrig aan alle leerders (Mestry, Hendricks, & Bisschoff, 2009, p. 478). Vir gehalte-onderrig benodig onderwysers egter vaardighede, kennis en ervaring voortspruitend uit deurlopende professionele ontwikkeling (Finkelstein et al., 2019, p. 4). Onderwysers wat kies om 'n persoonlike verbintenis tot leer en verandering te maak, moet hulle toewy tot professionele ontwikkeling en die ontwikkeling van leerkapasiteit van inklusiewe gemeenskappe (Swart & Pettipher, 2007, p. 110). In aansluiting hierby stel die Incleon Verklaring en Raamwerk vir Aksie (UNESCO 2015, p. 24) voor dat onderwysers ontvanklik moet wees vir verandering en lewenslange leer. Vir samewerking en professionele ontwikkeling is tyd en ruimte egter nodig.

Die einddoel van inklusiewe onderwys, naamlik leer en ontwikkeling van alle betrokkenes, is reeds beklemtoon. Professionele ontwikkeling is dus 'n kernelement van die onderwyservormingsproses (Villegas-Reimers, 2003, p. 14). Onderwysers moet aktief streef om maatskaplike geregtigheid te bevorder en is moreel verplig om insluiting en beter onderwys vir alle leerders na te streef. Die elemente van maatskaplikegeregtigheidsonderwys, aldus Hackman (2005) sluit in die bemeestering van inhoud, gereedskap vir kritiese ontleding, persoonlike refleksie en maatskaplike verandering, asook die bewustheid van multikulturele groepdinamiek (Ashby & Cosier, 2016, p. 333-336). Onderwysers moet leiding gee aan leerders om globale bevoegdhede (soos probleemoplossing) te bemeester (Fullan, Quinn, & McEachen, 2017, p. i). Globale bevoegdhede sluit in karakteropvoeding, burgerskap, samewerking, kommunikasie, kreatiwiteit en kritiese denke (Fullan, 2013b; Munby, 2020, p. 146). Dit sal 'n leerder in staat stel om sy of haar plek as onafhanklike, dieper denkende burger vol te staan in 'n vinnig veranderende wêreld. Sodoende word daar nouer beweeg aan John Dewey (1916) se visie van 'n eeu gelede: "Education is not preparation for life, it is life itself" (Fullan, 2016, p. 260).

Inklusiewe onderwys kan nie realiseer as onderwysers nie veranderingsagente is nie (UNESCO, 2020, p. 137; Fullan, 2016, p. 97). In effektiewe skole word samewerking tussen onderwysers ook gekoppel aan geleenthede vir deurlopende verbetering en loopbaanlange leer, professionele leergemeenskappe, professionele kapitaal en professionele leer binne konteks (Fullan, 2016, p. 109,122). Maar wie is die (inklusiewe) onderwyser? In die

Nasionale Beleidsraamwerk vir Onderwyseropleiding en -ontwikkeling in Suid-Afrika word 'n onderwyser beskryf as 'n persoon wat teoretiese benaderings tot onderwys bestudeer met die doel om ander tot insig en begrip van spesifieke onderwerpe te lei (Departement van Basiese Onderwys, 2017; Perold, 2018, p. 40). 'n Onderwyser is dus 'n persoon wat voorsien in die opleiding en onderrig van ander binne 'n onderwyskonteks (enige tipe, hetsy formeel of informeel) vir 'n spesifieke doel (Illustrated Oxford Dictionary, Dorling Kindersley, 1998, p. 258; Departement van Onderwys, 1997, p. vii; Departement van Onderwys, 1996, p. 3). Met die beweging na inklusiewe onderwys moet inklusiewe onderwysers waarde heg aan leerderdiversiteit, ondersteuning van alle leerders, samewerking met ander, en professionele ontwikkeling (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (EASNIE, 2012). Dus word onderwysers in die internasionale literatuur asook in beleidsdokumente (soos OWS6) beskou as sleutel-rolspeleers in die implementering en realisering van die doelwitte van inklusiewe onderwys (Departement van Onderwys, 2007; Struyf, Adriaansens & Verschueren, 2013; Walton & Lloyd, 2012, p.62). Met Kurrikulum 2005 (Departement van Onderwys, 1997) en al die hersienings tree 'n meer uitkomsgebaseerde benadering tesame met 'n meer leerdergesentreerde benadering tot onderrig en leer na vore (Hartman, 2018, p. 67). Hierdie nuwe benadering het 'n verandering in die rol van die onderwyser teweeggebring van iemand wat kennis oordra na 'n begeleier – 'n fasiliteerder en 'n mentor (Korthangen, 2004, p. 6; Villegas-Reimers, 2003, p. 31). Verdere nuwe rolle is genoodsaak soos wat die Covid-19-pandemie die onderwysomgewing en klaskamers genoodsaak het om aan te pas.

Die onderwys en opleiding van onderwysers as sleutelrolspeleers in inklusiewe onderwys is dus een van die spesifieke aanbevelings van die OWS6 (Departement van Onderwys 2001 in Engelbrecht, 2019, p. 539). Onderwysers se effektiwiteit hang egter af van meer as net onderwysopleiding. Dit verg ook kapasiteitsbou (indiensopleiding, leer en ontwikkeling), positiewe houding en ingesteldheid, 'n kultuur van samehorigheid, die oortuiging en begrip van diverse leerbehoefte, selfdoeltreffendheid en agentskap (individueel en relasioneel) (Andrews, Walton, & Osman, 2019, p. 3). Komponente van onderwyseragentskap (soos outonomie, bevoegdheid en refleksie) bevorder ook inklusiewe onderwyspraktyke (Pantić & Florian, 2015, p. 339). Agentskap word beskryf as 'n doelbewuste poging om 'n verskil te maak; dit is nodig vir die transformasie van werkspraktyke en kulture (Hökkä, Vähäsantanen, & Mahlakaarto, 2017, p. 37). Onderwyseragentskap verwys na onderwysers se pogings om keuses te maak, intervensies aan te pas en meer kreatiewe maniere te vind

om 'n verskil in die onderwys te maak (Hökkä et al., 2017, p. 37). Talle studies toon aan dat onderwysers in hul ontwikkeling waarde heg aan (individuele) outonomie (De Jong, Meirink, & Admiraal, 2019, p. 10). Onderwysers verbind hulself ook as veranderingsagente tot die uitbreiding van kennis, houdings en vaardighede (Mestry, Hendricks, & Bisschoff, 2009, p. 477; Villegas-Reimers, 2003, p. 17). Hierdie verbintenis help onderwysers om saam te werk en na te dink oor hul onderrigpraktyke asook oor die eise en uitdagings binne die konteks waarin hulle werk (Avalos, 2000, p. 457). Dit stem ooreen met wat Hökkä et al. (2017, p. 37) beskryf as kollektiewe agentskap, 'n proses waar kennis, vaardighede en hulpbronne van individue gekombineer word om 'n gemeenskaplike doel te bereik: "This mode of thinking emphasizes that individuals may share a common belief concerning their collective capacity to achieve goals" (Hökkä et al., 2017, p. 37). Daar blyk dus 'n noue band tussen individuele en kollektiewe agentskap te wees.

Verandering gaan dikwels gepaard met multidimensionele stressors. Die Raamwerk vir die Sorg en Ondersteuning vir Onderrig en Leer (SOOL/CSTL) (Departement van Onderwys, 2010, p. 7) fokus op die welwees van beide onderwyser en leerder asook die voordele wat die welwees inhou vir skole wat 'n omgewing van omgee en ondersteuning wil skep. Ten spyte van die waarde van welwees, is daar studies wat toon dat sommige onderwysers 'n weerstand teen verandering het (Walton & Lloyd, 2012, p. 67). Onderwysers voel dikwels dat hulle nie genoeg opleiding en ontwikkeling kry om diversiteit te hanteer nie. Hierdie ervaring van tekorte in kennis en ervaring van werk met diverse leerbehoefte lei tot negatiewe houdings (Armstrong, Armstrong, Linch, & Severin, 2005, p. 80; Stofile & Green, 2018, p. 86). Verder voel onderwysers onbevoeg vir die vele rolle wat hulle binne 'n skool moet vervul soos dié van 'n maatskaplike werker, ouer en sielkundige (Engelbrecht & Green, 2007). Nie-verwante onderwyssake neem baie tyd in beslag en beperk beplanningstyd en dra daartoe by dat onderwysers oorbelaai voel (Chrisholm, Hoadley, Kivulu, Prinsloo, Kgobe, Narsee, & Rule, 2005, p. 21; Jones, West, & Stevens, 2006, p. 84). Gesondheidskrisisse wat onderwysers in 2020 wêreldwyd in die gesig staar, dra by tot verdere stressors.

Navorsing deur Engelbrecht et al. (2015, 2016, 2017) en Savolainen et al. (2012) toon dat onderwysers insluiting in beginsel aanvaar, maar dat hulle hul eie selfdoeltreffendheid in die implementering van inklusiewe onderwys ernstig betwyfel (Engelbrecht, 2018, p. 10). Dus verkies talle onderwysers om leerders met hindernisse tot leer eerder na gekwalifiseerde beroepslui te verwys. Onderwysers meen ook dat die huidige kurrikulum onderwysers se

kreatiwiteit ten opsigte van onderrigstrategieë beperk (Engelbrecht, 2018, p. 10). Daarby ervaar talle onderwysers 'n gebrek aan kennis ten opsigte van die huidige kurrikulum en hoe om dit op 'n soepel wyse in hul klaskamers aan te bied (Andrews et al., 2019; Departement van Basiese Onderwys 2010; Engelbrecht, 2019, p. 540). Hierdie ervaring van tekorte is teenwoordig by onderwysers ten spyte van onderwysstrukture soos skoolgebaseerde en distrikgebaseerde ondersteuningspanne (Departement van Onderwys 2005a). Engelbrecht (2019, p. 540) het onlangs bevind dat daar in baie skole en distrikte 'n gebrek is aan effektief-opgeleide personeel en ondersteunende samewerking tussen die onderskeie rolspelers. Dit veroorsaak verdere spanning en weerstand teen verandering asook 'n gebrek aan 'n kultuur van verantwoordelikheid vir die welstand van elke leerder in hoofstroomskole (Engelbrecht, 2019, p. 540; Geldenhuys & Wevers, 2013, p. 25).

### **1.2.5 Samewerking as inklusiewe praktyk**

Samewerking as inklusiewe praktyk is 'n herhalende tema in die literatuur en Swart en Pettipher (2019, p. 22) beklemtoon dat vir inklusiewe skole om te ontwikkel, daar stelsels moet wees en dat rolspelers moet saamwerk. Sands et al. (2000, p. 12) voer aan dat samewerking 'n kernrol speel in inklusiewe skoolgemeenskappe. Dit ondersteun Swart en Pettipher (2019) se siening dat “[c]ollaboration is at the heart of the inclusive school community” (p. 22). In Swart en Pettipher (2019) word samewerking gedefinieer as “a style of direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decisionmaking as they work towards a common goal” (p. 22). Samewerking word beskou as die voertuig tot die daarstel van ondersteunende skole en netwerke en tot professionele ontwikkeling van onderwysers (Kaasila & Lauriala, 2010, p. 854; Walton & Lloyd, 2012, p. 66). Samewerking verg ook medeverantwoordelikheid en gedeelde aanspreeklikheid en gesamentlike werk (Munby & Fullan, 2016, p. 4; Vangrieken et al., 2015, p. 23). Die doel is om ondersteuning te verskaf vir die optimalisering van leerderdeelname en akademiese prestasie (Fourie, 2018, p. 294). Eienskappe van samewerking sluit in dat dit vrywillig is, dat daar gedeelde verantwoordelikhede is, dat hulpbronne gedeel word en dat daar gedeelde aanspreeklikheid en 'n gemeenskaplike doel is (Swart & Pettipher, 2019, p. 22). Samewerking verg 'n transdissiplinêre samewerkingsbenadering waar beroepslui met gespesialiseerde kennis, lede van 'n skoolgemeenskap, rolspelers binne skooldistrikte, asook ouers en leerders as 'n groep, op gelyke vlak, kundigheid deel en mekaar ondersteun. Die kollektiewe doel is die vorming van leerders (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 216; Nel et al., 2013, p. 903). Dit is

dus meer as net om inligting van 'n kenner te kry (multidissiplinêre benadering) of om saam met ander te werk (interdissiplinêre benadering) (Nel et al., 2013, p. 903).

Netwerke (en stelsels) binne en buite die skool wat volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet 1996 'n belangrike rol in samewerking speel, sluit in die skoolhoof as samewerkende leier, en ouers (Swart & Pettipher, 2019, p. 21; Swart & Phasha, 2019, p. 270). Daar word ook wegbeweeg van professionele samewerking na 'n kultuur van samewerkende professionalisme waarin die onderwyser daagliks kan groei en ontwikkel deur gesamentlike werk waarin beide die onderwyser en die leerder se leer en welwees ontwikkel word. Beginsels van samewerkende professionalisme sluit in gesamentlike outonomie (selfstandigheid), samewerkende ondersoek, kollektiewe verantwoordelikheid, wedersydse dialoog, en gesamentlike doelwitte (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 23; Hargreaves & O'Connor, 2017, p. 83,93). Daar is heelwat faktore wat samewerking kan bevorder en beter klaskamerpraktyke en dus beter leerderprestasie kan meebring. Voorbeelde sluit in onderwyser agentskap, sterk leierskap en ouerbetrokkenheid (Fourie, 2018, p. 295; Mulholland & O'Connor, 2016, p. 1078). Tog is daar vele faktore wat samewerking belemmer, soos ondersteuningspersoneel wat onervare is of ouers wat nie hul samewerking wil gee nie (Fourie, 2018, p. 295; Nel et al., 2013, p. 903).

### **1.3 Probleemformulering, navorsingsvraag en doel**

Soos dit blyk uit 1.2 het talle veranderinge in die onderwys plaasgevind op beide internasionale en plaaslike vlak, met onderwysbeleid wat die onderwyser se rol as sleutelement in die hervormingsproses beklemtoon. Daar is heelwat weerstand by onderwysers teen verandering en hulle ervaar heelparty uitdagings. Navorsing dui daarop dat samewerking as inklusiewe praktyk verskeie voordele inhou en leerderprestasie binne inklusiewe onderwys verbeter (kyk 1.1). Min navorsing bestaan egter oor hoe onderwysers binne inklusiewe leeromgewings saamwerk.

Inklusiewe onderwysbeleid beklemtoon heelskoolontwikkeling en 'n leerdergesentreerde benadering tot leer en ontwikkeling (Swart & Pettipher, 2019, p. 21). Een ondersteuningstelsel wat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika moet bevorder, is voldiensskole (kyk 1.2). Verder word samewerking beskou as 'n sleutel tot die bou van inklusiewe onderwys en inklusiewe gemeenskappe. Die probleem is dat die verwagtinge van inklusiewe onderwys dikwels ver verwyder is van onderwysers se daaglike

klaskamerpraktyke. In teorie koop onderwysers in op die filosofie van inklusie, maar in die praktyk realiseer dit nie noodwendig nie. Dit wil voorkom asof daar 'n gaping bestaan tussen die ideale beleid aan die een kant en die realiteit van die praktyk aan die ander kant (Engelbrecht, 2019, p. 541). Die integrasie van inklusiewe waardes behoort verder 'n integrale beginsel en praktyk in alle klaskamers en elke skool se unieke konteks te wees. Soos reeds in die agtergrond (1.2) vermeld, is daar heelwat onderwysbeleid en navorsing oor die belang van samewerking vir optimale leer en ontwikkeling van alle leerders beskikbaar. Dit meld die 'wat' en die 'waarom', maar onderwysers is onseker oor die 'hoe'. Beperkte navorsing bestaan oor individuele onderwysers se begrip van samewerking en hoe hulle daaglikse besluite neem, dink en doen. Navorsing in Suid-Afrika dui ook op die belang van kontekstuele onderriguitvoerwyses binne skole en die leemte wat bestaan oor navorsing oor hoe dit op lokale vlak gedoen word (Engelbrecht, 2019, p. 541; Engelbrecht & Muthukrishna, 2019).

Om meer lig te werp op die navorsingsprobleem, is die navorsingsvraag soos volg geformuleer: Hoe beskou onderwysers samewerking binne 'n voldiensskool? Dit word aan die hand van die onderstaande newevrae gedoen:

- Wat is onderwysers se persepsie en begrip van samewerking binne inklusiewe onderwys?
- Watter samewerkingspraktyke benut onderwysers in die skool?
- Hoe benut onderwysers samewerkingsnetwerke binne en buite die skool?
- Watter faktore bevorder en belemmer samewerking binne die skool?

Die doel van hierdie studie was om in die formaat van 'n kwalitatiewe gevallestudie onderwysersamewerking binne 'n ontwikkelende voldiensskool in 'n Kaapse voorstad te verken en te beskryf. Van die uitkomst sluit in:

- Die beskrywing van hoe onderwysers saamwerk binne 'n voldiensskool, wat insluit 'n beter verstaan van hoe individuele onderwysers samewerking verstaan asook hoe hul eie trajekte van agentskap/outonomie daar uitsien;
- Die identifisering van samewerkingspraktyke (handelinge, strategieë) wat in die klaskamer en die skool gebruik word;
- Die identifisering van verskillende netwerke van samewerking in die skoolgemeenskap (binne en buite die skool); en



- Die uiteensetting van fasiliterende (bevorderlike) en belemmerende faktore tot samewerking binne die onderwysers se huidige praktyke.

#### **1.4 Navorsingsontwerp, metodologie en data-ontleding**

Die navorsingsontwerp behels die fokus op die navorsingsvraag, die doel van die studie, die inligting wat bekom moet word om die navorsingsvrae te beantwoord, en die metodes wat gebruik kan word om dit te doen (kyk 3.3.3). Volgens Yin (2015, p. 83) is 'n navorsingsontwerp 'n logiese bloudruk (of plan) van die navorsingsproses wat die akkuraatheid van die studie bevorder. Hierdie navorsing is gesetel binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk want dit poog om 'n verskynsel in 'n natuurlike omgewing te bestudeer (kyk hoofstuk 3 vir volledige uiteensetting). In die studie en in ooreenstemming met my basiese oortuigings en aannames in die wêreld, maak ek van 'n konstruktivisties-interpretatiewe paradigma gebruik (Denzin & Lincoln, 2018, p. 13) (kyk 3.6). Kwalitatiewe metodes is gebruik om sin te maak van onderwysers se verstaan van samewerking (ontologie) en hoe dit skakel met huidige kennis (literatuur) binne sosiale navorsing (epistemologie). Aangesien ek in 'n interpretatiewe paradigma gewerk het, het ek van 'n doelbewuste, nie-waarskynlikheidsteekproef gebruik gemaak sodat ek 'n beter begrip van en insig in die verskynsel kon kry (kyk 3.7.1) (Creswell, 2013, p. 156; Merriam & Tisdell, 2016, p. 97). Die populasie wat aan die studie deelgeneem het, was onderwysers van 'n gevestigde voldiensskool.

Ek het van individuele, semi-gestruktureerde onderhoude gebruik gemaak om data in te samel (Denzin & Lincoln, 2018, p. 43). Die data is aangevul uit die literatuurstudie en dokumente (artefakte). Tematiese analise, soos beskryf deur Braun en Clarke (2017, p. 297), is gebruik vir die identifisering, ontleding en rapportering van patrone (temas) binne die data (kyk 3.8). Alle navorsing het te make met die skep van geldige en betroubare kennis op 'n etiese wyse (Merriam, 2009, p. 209; Merriam & Tisdell, 2016, p. 237). In hierdie studie word die strategieë om kwalitatiewe navorsing te bevorder, aan die hand van interne geldigheid, betroubaarheid en eksterne geldigheid bespreek. Daar is van strategieë soos triangulering, deelnemerkontrole, navorserbetrokkenheid, refleksie, 'n ouditspoor en beskrywings gebruik gemaak om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te bevorder (Merriam & Tisdell, 2016, p. 258).

## 1.5 Die rol van die navorser en etiese oorwegings

Elke navorser wil in sy of haar veld 'n bydrae maak tot kennis wat geloofwaardig en betroubaar is (Merriam & Tisdell, 2009, p. 234). Die navorser is ook 'n instrument in 'n kwalitatiewe studie (Mertens, 2015, p. 322; Merriam & Tisdell, 2016, p. 16). Die diepte en gehalte van die bevindinge hang daarom af van die vaardighede en die sensitiwiteit van die navorser teenoor die deelnemers (Bless, Higson-Smith, & Sithole, 2013, p. 242; Merriam & Tisdell, 2016, p. 16). My belangstelling in die onderwerp is versterk deur my toekomstige rol as opvoedkundige sielkundige waar samewerking binne 'n multidissiplinêre spanbenadering noodsaaklik geag word om 'n omgewing van leer en ontwikkeling daar te stel. As navorser het ek ook ag geslaan op my eie persoonlikheidsfaktore, eienskappe en vaardighede wat die navorsingsproses beïnvloed (Bless et al., 2013, p. 242; Merriam & Tisdell, 2016, p. 16). Ek het voortdurend nagedink oor my eie waardes, vooroordele en aannames wat samewerking met die deelnemers kon belemmer (Mouton, 2013, p. 98). Bewustheid van my eie subjektiwiteit het verder bygedra tot die monitering van perspektiewe tydens die ontleding en die opskryfprosesse (Creswell & Creswell, 2018, p. 260).

Navorsers in die sosiale wetenskappe het 'n etiese verpligting teenoor deelnemers en die wetenskaplike gemeenskap om navorsingsresultate so volledig en akkuraat moontlik weer te gee en leemtes en tekortkominge te openbaar (Babbie & Roberts, 2018, p. 72). As navorser was ek ook moreel verbind tot gedrag wat minimum skade aan die deelnemers aan die navorsing kan berokken. Dit begin met etiese klaring (Bloomberg & Volpe, 2009, p. 76). Om te verseker dat my optrede eties was, moes ek beginsels soos respek vir die deelnemers se persoonlike integriteit, vryheid en privaatheid (dus die gebruik van skuilname) en vertroulikheid in ag neem (Allan, 2016). Dit behels ook optrede wat nie skade veroorsaak nie, handeling wat ander sal bevoordeel, en om te alle tye eerlik te wees (Bless et al., 2006, pp. 141-142) (kyk 3.10).

## 1.6 Struktuur en uiteensetting van die hoofstukke

Die studie word in 'n gestruktureerde formaat aangebied. In hoofstuk 1 het ek gepoog om die agtergrond en die rasionaal van inklusiewe onderwys uiteen te sit. Die navorsingsvraag, teoretiese raamwerk en metodologie is ook beskryf. In hoofstuk 2 sal 'n oorsig van relevante literatuur oor samewerking binne inklusiewe onderwys gegee word. Die fokus is op onderwysersamewerking vanuit die perspektief van kultuur-historiese aktiwiteitsteorie.



Hoofstuk 3 beskryf die interpretatiewe navorsingsparadigma asook die kwalitatiewe navorsingsontwerp. Die navorsingsmetodologie beskryf die deelnemers, asook die data-insamelingsmetodes en die data-ontledingsproses wat gebruik is. Etiese oorwegings word ook aangespreek. Hoofstuk 4 beskryf en interpreteer die data en bespreek die bevindinge. Hoofstuk 5 vervat die interpretasie van die bevindinge en die bydraes en beperkinge van die studie. Aanbevelings vir verdere navorsing word ten slotte gedoen.

## **1.7 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is die navorsingsprobleem geformuleer nadat die agtergrond geskets is. Die ontwerp en paradigma van die studie is uiteengesit, asook die metodologie, die data-insamelingsmetodes en hoe die data-ontleding sal plaasvind. Etiese oorwegings en die rol van die navorser is kortliks vermeld, asook 'n uiteensetting van die struktuur van die studie. Hoofstuk 2 fokus op samewerking: wat dit behels, praktyke van samewerking, netwerke binne samewerking, en faktore wat samewerking bevorder of belemmer.

## HOOFSTUK 2

### LITERATUUROORSIG

#### 2.1 Inleiding

In hoofstuk 1 is die agtergrond tot samewerking binne 'n inklusiewe skoolgemeenskap in Suid-Afrika geskets. Dit het ingesluit 'n bespreking van die internasionale en die Suid-Afrikaanse beweging na inklusiewe onderwys en die gepaardgaande verandering van onderwysbeleid deur die aanvaarding van verdrae, raamwerke en wette. Daar is ook kortliks verwys na hoe onderwysers as veranderingsagente samewerking as 'n inklusiewe praktyk (strategie) kan gebruik om leer en ontwikkeling te bevorder. Die belangrikheid van samewerking word ook beklemtoon in die Globale Onderwys Moniteringsverslag 2020: *Inclusion and Education: All means All* (GEM 2020) (UNESCO, 2020) wat in Junie 2020 oor die implementering van internasionale inklusiewe strategieë in die lig van die 2030 Incheon Verklaring en Raamwerk vir Aksie gerapporteer het (kyk 1.2.2).

Uit die literatuur is dit duidelik dat daar hoë standaarde gestel word vir suksesvolle leer van alle leerders binne inklusiewe onderwys. Dit verg egter aaneenlopende verandering (Miller, Rigelman, & Ruben, 2012, p. 979; Swart & Pettipher, 2007, p. 104). Hierdie verandering gaan gepaard met uitdagings. In Suid-Afrika word deurlopend gepoog om die uitdagings binne onderwysbeleid- en stelsels aan te spreek. Met die oproep tot veranderinge van beide organisatoriese strukture en die rolle en verantwoordelikhede van stelsels in skole word onderwysers beskou as sleutelrolspelers in die implementering, realisering en praktiese toepassing van inklusiewe onderwys (Departement van Onderwys, 2007; Engelbrecht, Swanepoel, Nel, & Hugo, 2013, p. 21; Struyf, Adriaansens, & Verschueren, 2013; Walton & Lloyd, 2012, p. 62). Ook onderwysers ervaar uitdagings binne hul skoolkontekste. Een manier waarop onderwysers van hul uitdagings kan aanspreek, is samewerking. Samewerking as 'n steutelstrategie vir die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderwysstelsel is 'n herhalende tema in die literatuur oor inklusiewe onderwys (Fourie, 2018, p. 292): "Collaboration is at the heart of the inclusive school community" (Sands, Kozleski, & French, 2000 in Swart & Pettipher, 2019, p. 22). Dit word beskou as beide die voertuig en 'n sleutel tot die daarstel van ondersteunende skole en netwerke asook tot professionele ontwikkeling van onderwysers (Kaasila & Lauriala, 2010, p. 854; Walton & Lloyd, 2012, p. 66).

Samewerking verg dus mede-verantwoordelikheid, gedeelde aanspreeklikheid en samewerking (Munby & Fullan, 2016, p. 4; Vangrieken et al., 2015, p. 23). Dit vra vir samewerking tussen alle rolspelers om inklusiewe skole te ontwikkel (Swart & Pettipher, 2019, p. 22). Min navorsing bestaan egter oor hoe onderwysers binne inklusiewe leeromgewings saamwerk.

Hierdie studie het daarop gefokus om meer by onderwysers te wete te kom oor hoe samewerking vergestalt word binne 'n voldiensskool. In hierdie hoofstuk is die kernbegrippe samewerking (waarvan onderwyseragentskap deel is), samewerkingsnetwerke, samewerkingspraktyke en faktore wat samewerking kan bevorder of belemmer. Met die fokus op samewerking as 'n hulpmiddel (oftewel "tool") (kyk KHAT in 2.2), word 'n oorsig van relevante literatuur rondom samewerking, spesifiek soos beskou binne die onderwyskonteks, gegee. Binne 'n veranderende omgewing wat deel is van menslike bestaan en in alle sferes van die lewe voorkom, en waar 'n nuwe onderwysfilosofie vereis word, word van onderwysers verwag om veranderingsagente te wees (Fullan, 2016, p. 97; Villegas-Reimers, 2003, p. 14). Verskeie studies het egter bevind dat, alhoewel onderwysers die filosofie van inklusiewe onderwys ondersteun, dit nie in die praktyk gerealiseer word nie (kyk 1.3).

Onderwys is 'n proses waardeur aktiewe interaksie tussen leerders en nuwe kennis aangemoedig en gefasiliteer word met inagneming van wat binne 'n bepaalde konteks plaasvind (Perold, 2018, p. 41).

## **2.2 Kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie en konteks**

Met die klem op interaksie (aktiwiteit), en nie net die blote oordra van kennis vanaf die onderwyser na die kind nie, word die teoretiese raamwerk van die studie aan die hand van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie vervolgens bespreek.

### **2.2.1 Kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie en konteks as teoretiese raamwerk**

Met die fokus op die daarstel van beleide, maar die uitdagings om dit op grondvlak in skole te implementeer, het die klem verskuif na die besef dat elke skool se konteks uniek is ten opsigte van geskiedenis, kultuur, klimaat, netwerke en praktyke (Engelbrecht & Green, 2018, p. 7). So beklemtoon Engelbrecht (2006, p. 5) dat 'n skool se unieke konteks belangrik is in die beplanning en ontwikkeling van inklusiewe onderwyspraktyke (wat strategieë insluit).

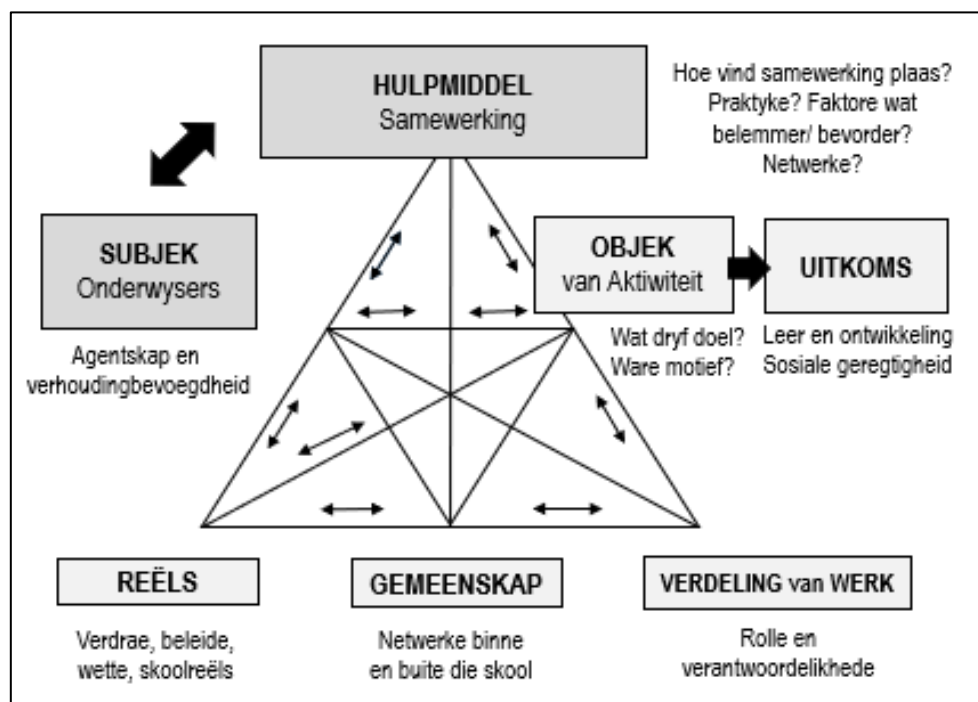
Die Kultuurhistoriese Aktiwiteitsteorie (KHAT/CHAT) (Engeström, 1987, 2001) is 'n konseptuele en beskrywende raamwerk wat 'n breë platform voorsien wat in hierdie studie gebruik is (Hancock & Miller 2017:940) omdat dit die belangrikheid van die maatskaplike konteks, kultuur en geskiedenis in die vorming van ervarings en leer erken. Yrjo Engeström het sedert die 1970's baanbrekerswerk gedoen met 'n vorm van KHAT wat op die werk van Vygotsky en Leont'ev ('n student van Vygotsky) gebou het. Engeström het aktiwiteitsteorie gekonseptualiseer wat oor drie generasies strek (Engeström, 2015, p. xiv). In hierdie studie word na die eerste twee generasies verwys. Die eerste-generasie KHAT het om Vygotsky gesentreer, en het die idee van kulturele bemiddeling van aktiwiteite geskep wat vorm gekry het in Vygotsky se driehoekmodel bestaande uit die subjek, die objek en die bemiddelde artefak (Engeström, 2015, p. xiv) (kyk figuur 2.1). Die leemte van hierdie eerste-generasie aktiwiteitsteorie was egter dat dit op die individu gefokus het. Leont'ev spreek dit in die tweede-generasie KHAT aan deur die verskil tussen individuele en kollektiewe aksies uit te wys (Engeström, 2001, p. 134). Leont'ev het geglo dat kennis van die wêreld bemiddel word deur die interaksie van mense met die wêreld (dus nie net deur bemiddeling nie) en hy verwys daarna as uitgebreide leer ("expansive learning") (Head, 2003, p. 52). Engeström het die belang van bemiddeling aanvaar, maar het die verhouding tussen individuele handelinge, die hulpmiddels ("tools") wat gebruik word asook die uitkomst wat verband moet hou met breër historiese, kulturele, maatskaplike en kontekstuele faktore beklemtoon (Leadbetter, 2008, p. 199). Engeström (in Leadbetter, 2008) stel dit soos volg: "No action takes place within a sealed-vacuum-like-environment; collective and communal aspects of activities are equally as important as the mediation that takes place" (p. 199).

In hierdie navorsingstudie het ek gebruik gemaak van Engeström se tweede-generasie aktiwiteitsteorie aangesien dit 'n eie metodologie, wat gesien word as 'n brug tussen teorie en data, toepas. Die metodologie is dus meer as net 'n versameling van spesifieke metodes. Dit implementeer 'n teorie-gedrewe stel beginsels, waarvolgens keuses gemaak word ten opsigte van metodes – vanaf data-insameling tot interpretasie van die bevindinge (Engeström in Geder & Williams, 2016, p. vii). Hierdie vyf beginsels kan soos volg uiteengesit word (Engeström, 2001, p. 136; Scott & Hargreaves, 2015, p. 9):

- KHAT gebruik die aktiwiteitsstelsel as die eenheid van analise. Die aktiwiteitsstelsel word bemiddel deur hulpmiddels, en is gerig op die objek. Binne die verhoudings speel reëls, taakverdeling en die uitkoms ook 'n rol.

- Die aktiwiteitsstelsel behels die vele perspektiewe van verskillende agente (vanuit die gemeenskap).
- 'n Aktiwiteitsstelsel word beskou as gesetel binne 'n historiese konteks.
- KHAT ontbloot spanningsvelde, dus onsigbare, historiese en sistemiese spanning binne 'n aktiwiteitsstelsel en word openbaar in die vorm van daaglikse konflik in aktiwiteite.
- Spanning kan uitgestrekte leer bevorder deur die ontwikkeling van 'n nuwe visie of die bevordering van spesifieke verandering.

In KHAT as 'n aktiwiteitsstelsel word die doelgerigte, kollektiewe, objek-georiënteerde, hulpmiddel-bemiddelde aksie van 'n groep individue (die subjekte) beïnvloed deur kontekstuele, kulturele, historiese en sosio-ekonomiese faktore (Murphy & Rodriguez-Manzahares, 2008, p. 443; Stuart, 2012, p. 442). Verder rig reëls, die verdeling van werk en hulpmiddels menslike aksies op die uitkoms (Waitoller & Kozleski, 2013, p. 39). Hieronder volg die toepassing van KHAT binne hierdie studie. Figuur 2.1 illustreer KHAT as die platform.



Figuur 2.1: KHAT as platform vir die studie (Bron: Leadbetter, 2008, p. 200)

- Binne KHAT is die subjek 'n persoon, persone of agent(e) wat deelneem aan die aktiwiteit. Engeström (2018) verwys na die subjek as "the actor" (p. 15). Elke subjek se persoonlike en professionele ervaring (verlede en hede) asook hul konteks (posisie binne die samelewing, hul werk en familie) beïnvloed hoe hulle die objek van aktiwiteit konstrueer

(Perold, 2018, p. 38). In hierdie studie is die subjek die onderwyser: daar was vier onderwysers as deelnemers.

- Die objek is dit waarop die subjek se aksies (of handelinge) gerig word, dus die ware motief (Leont'ev 1981 in Edwards, 2017, p. 610). Engeström verwys ook na die objek as “the environment” (Engeström, 2018, p. 15). In hierdie studie is die motief die skep van 'n inklusiewe klaskamer en skool.
- Die subjek en die objek word deur instrumente bemiddel (Engeström, 2018, p. 15): “Tools are the mediating artifacts of the activity theory model.” Daar is twee tipes hulpmiddels, naamlik tegniese (fisiese) en sielkundige (konseptuele) hulpmiddels (Engeström in Gedera & Williams, 2016, p. 153). Die subjek gebruik dus bemiddeling en/of hulpmiddels om die uitkomst te bereik (Waitoller & Kozleski, 2013, p. 39). Samewerking is die hulpmiddel wat in die studie gebruik is.
- ‘Gemeenskap’ verwys na die mense (hetsy sisteme, vennote en/of netwerke) wat dieselfde uitdaging(s) deel as die subjek en dieselfde uitkoms nastreef. Daar is sisteme (of netwerke) binne en buite die skool wat dieselfde einddoel, naamlik optimale leer en ontwikkeling, nastreef. In die studie was daar onder andere die bestuursplan van die skool as netwerk binne die skool en ouers as netwerk buite die skool (kyk 2.4).
- ‘Maatskaplike en professionele reëls’ verwys na die tipe gedrag wat toelaatbaar en/of aanvaarbaar is en wat aksies dryf.
- Verdeling van werk behels wie doen wat, dus die wyse waarop take tussen verskillende mense (insluitende netwerke) binne die aktiwiteitsstelsel onderhandel word. Take kan intervensies of die ontwikkel van praktyke insluit.
- Binne KHAT is die uitkoms leer en ontwikkeling as gevolg van veranderinge teweeggebring deur deelname. Onderwysers, leerders en ander sisteme is interaktief betrokke, en stel aksies daar om 'n bepaalde uitkoms te bereik (Engeström, 1999a, 1999b; Gretschel, Ramugondo, & Galvaan, 2015, pp. 53-54).

### **2.2.2 Die skoolkonteks**

Soos genoem, word 'n aktiwiteitsstelsel in KHAT in 'n historiese konteks beskou. Inklusiewe onderwys is ingebed in 'n politieke, maatskaplike en ekonomiese konteks wat van skool tot skool verskil en wat alle fasette van leer beïnvloed (Swart & Pettipher, 2019, p. 10; Carrim, 2019, p. 35). KHAT herken die belangrikheid van die maatskaplike konteks, wat insluit die klimaat, kultuur en die geskiedenis in die vorming van ervarings en leer asook in die

beskrywing van menslike aktiwiteit binne 'n konteks (Engeström, 2015, p. xiv). KHAT voorsien dus 'n breë platform vanwaar daar in hierdie studie omgegaan word (kyk 4.2.1).

Op internasionale vlak het Okkolin, Koskela, Engelbrecht en Savolainen (2018, p. 14), wat klaskamerpraktyke in Finland ondersoek het, bevind dat elke land konteksspesifieke, komplekse en veelvlakkige uitdagings binne hulle spesifieke onderwyssisteme het. Ten spyte van uitdagings is daar wêreldwyd bekwame, talentvolle en toegewyde onderwysers by wie daar binne hulle spesifieke kontekste baie geleer kan word: "While there undoubtedly are lessons that can be learned by looking at other education systems, the most profound learning about transformational processes can be found in context, within a school or system itself" (Harris, 2020, p. 145). Op plaaslike vlak het navorsing deur Engelbrecht en Muthukrishna (2019, p. 121) bevind dat, ongeag kontekstuele druk en prioriteite binne 'n komplekse omgewing, daar ontluikende professionele ontwikkeling is, dat daar leierskap en onderwysers is wat oop is vir leer en ontwikkeling en dat daar baie by hulle geleer kan word. Daar is egter heelwat skole wat sukkel om die praktyk en die teorie (soos bepaal deur onderwysbeleid) bymekaar te bring (Engelbrecht & Green, 2018, p. 7; Glasswell, Singh, & McNaughton, 2016, p. 27; Van Jaarsveld, Mentz, & Ellis, 2017, pp. 802-803). Met die fokus op wat in die praktyk gebeur, het hierdie studie gepoog om te beskryf hoe onderwysers binne so 'n unieke skoolkonteks, wat in hoofstuk 4 in meer diepte bespreek sal word, die teorie en die praktyk bymekaar bring deur onder meer samewerkingspraktyke en -netwerke.

### **2.3 Samewerking as hulpmiddel binne inklusiewe onderwys**

Met betrekking tot hoe onderwysers samewerking in 'n volodiensskool vergestalt, noem Hargreaves en O'Connor (2017, p. xiii) dat samewerking nie orals dieselfde is nie en dat dit van land tot land en kultuur tot kultuur verskil. Skole se kontekste verskil ook van mekaar. Met KHAT as teoretiese raamwerk in die studie, word samewerking as die bemiddelingshulpmiddel gebruik deur die subjek (die onderwyser) om sodoende bepaalde uitkomst te bereik (Waitoller & Kozleski, 2013, p. 39). Maar wat behels die begrip 'samewerking' en hoe het dit waarde binne die Suid-Afrikaanse onderwysomgewing? Om hierdie vraag te probeer beantwoord, word begin met 'n beskrywing van samewerking, asook beleidsdokumente wat oor samewerking en oor die rolspelers binne samewerking handel. Dit word gevolg deur 'n beskrywing van verskillende vorme, tipes en modelle van samewerking soos dit in die literatuur voorkom. Hierdie afdeling word afgesluit met 'n



bespreking van die rol wat onderwyseragentskap in samewerking speel tesame met die beweging na dieper, samewerkende professionalisme.

### **2.3.1 Die begrip ‘samewerking’, beleid en rolspelers**

Die Kongolese spreekwoord, “A single bangle does not jingle” vang die kern vas van mense wat saamwerk om ’n groter doel te bereik eerder as ’n individu wat alleen werk (Fourie, 2018, p. 292). Samewerking in die konteks van die onderwys word beskryf as die deel van ’n taak tesame met die bevordering van eie en ander se leer deur verantwoordelike onderwys tot voordeel van alle leerders, beroepslui en ouers (Vangrieken et al., 2015, p. 23). Samewerking behels ’n gedeelde gemeenskap van almal wat ’n verbintenis met die skool het, hetsy dit sisteme of netwerke binne of buite die skool is (Makhlemele & Nel, 2015, p. 8; Nel, 2013, p. 28). Engelbrecht (2018, p. 11) verwys na Sands en French (2000) se omskrywing van effektiewe samewerking as die direkte interaksie tussen eweknie-rolspelers wat vrywillig deelneem, besluite deel en gemene uitkomst stel. Samewerking bevat verskillende elemente soos reflektiewe dialoog en aktiewe luister, die uitruil van idees, gedeelde norme, probleemoplossing, waardes en verantwoordelikhede, gereelde kommunikasie en betrokkenheid met ander, vrywillige deelname deur deelnemers met gelyke status, en wedersydse respek en eienaarskap deur deelnemers vir die ontwikkeling van leer (Benade, 2017, p. 6-10; Rigelman & Ruben, 2012, p. 985).

Wat onderwysbeleid betref, stel OWS6 (Departement van Onderwys, 2001) samewerking vir ondersteuning voor deur middel van ’n skool-gemeenskap-benadering tot leerderondersteuning. Samewerking op ’n gelyke vennootskapsvlak word beklemtoon in verskillende beleidsdokumente (Departement van Onderwys 2001, 2008; Departement van Basiese Onderwys, 2010) en deur verskeie navorsers as ’n strategie vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys (Fourie, 2018, p. 292; Florian & Spratt 2013, p. 119; Nel et al., 2014, p. 913). Hieruit blyk dit dat beleid die ‘dat’ en die ‘wat’ van samewerking beklemtoon maar daar is min navorsing oor hoe onderwysers dag vir dag besluite maak, dink en doen in diverse klaskameromgewings vol leerders met verskillende behoeftes en uit verskillende agtergronde, asook oor onderwysers se ervarings en praktyke van samewerking (Vangrieken et al., 2015, p. 23).

Samewerking word beskou as ’n sleutelstrategie en voorvereiste vir suksesvolle ontwikkeling van inklusiewe leeromgewings en pedagogieë (Kaasila & Lauriala, 2010, p. 854; Walton &



Lloyd, 2012, p. 66). Die veronderstelling is dat samewerking ook eie leer en dié van ander wil bevorder. Smit, Preston en Hay (2020, p. 6) beklemtoon dat die samewerkingsproses noodsaaklik is vir suksesvolle inklusiewe onderwys. Omdat skole toenemend daarvoor voorsiening maak om alle leerders in die skool te akkommodeer, is dit noodsaaklik om samewerkende skoolpraktyke te implementeer (Fourie, 2018, p. 292). Vangrieken et al. (2015, p. 23) het bevind dat die uitbou van sulke inklusiewe praktyke aan die hand van samewerking nie net voordele op skool- en onderwyservlakke inhou nie, maar dat dit ook leerders se leer bevorder. Wanneer verskillende rolspelers dus samewerking aangryp, kan praktyke ontwikkel wat leerders se uiteenlopende onderwysbehoefte (fisies, intellektueel, sosiaal en emosioneel) akkommodeer. Hierdie praktyke stimuleer weer die strewe na die einddoel wat maatskaplike geregtigheid, deelname, integrasie en gemeenskapsresponsiwiteit insluit (Departement van Onderwys, 1997, 2001 in Nel, 2018, p. 277). Om die einddoel te bereik, verg egter 'n "trek-en-stoot-aksie", soos Hargreaves (2019, p. 612) en Vangrieken (2018, p. 142) dit beskryf. Hulle stel dit dat wanneer mense belangstel in iets, is daar 'n motivering om betrokke te raak – dus word mense na mekaar aangetrek om saam te werk. Omdat elkeen ook gedryf word deur die behoefte om gehaltes te lewer, vind daar gevolglik 'n stoot-aksie plaas.

Die literatuur bevat baie voorbeelde van die vele uitdagings wat onderwysers ervaar alhoewel hulle beskou word as rolspelers binne samewerkende vennootskappe vir leerderondersteuning (Departement van Onderwys, 2001, 2005, 2008). Een uitdaging kan gekoppel word aan opleiding. Stofile en Green (2018, p. 86) het bevind dat die ontwikkeling van vaardighede soos samewerking en konsultasie, as kernaspekte in die voorbereiding vir 'n inklusiewe onderwyssisteem, reeds met die daarstel van Kurrikulum 2005 in 1997, in die opleiding van onderwysers onderbeklemtoon is. Daar word van onderwysers verwag om verskeie rolle in skole te vervul, maar sonder die nodige opleiding. Een so 'n rol is die ondersteuning van leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Stofile & Green, 2018, p. 86). Uitdagings is deel van verandering, en in Suid-Afrika het daar sedert 1994 heelwat onderwysverandering plaasgevind, insluitend die implementering van inklusiewe onderwys (Swart & Pettipher, 2019, p. 17). Volgens Hargreaves (2019, p. 618) word daar tans 'n tydperk van onderwysverandering in Suid-Afrika ervaar waar samewerking as die antwoord op amper alles beskou word en waar daar op dieper leer en welstand van almal gekonsentreer word. Indien samewerkende pogings egter ondoeltreffend of onvoldoende is, kan dit daartoe lei dat 'n onderwyser terugkeer na 'n voorkeur vir alleenwerk binne sy of haar

eie klaskamer (sonder samewerking). Dit kan ook 'n terugkeer beteken na waar beleidmakers op nasionale vlak terugkeer na 'n hiërargiese (sg. "top-down") benadering wat wette en beleid bepaal sonder die insette en samewerking van diegene op voetsoolvlak (skole en onderwysers) (Hargreaves & O'Connor, 2017, p. 83; 2018, pp. 83-88).

Hargreaves (2019) se navorsing beklemtoon die belangrikheid van samewerking in die daarstel van ondersteunende, insluitende skole en netwerke. Aansluitend hierby wou die huidige studie beskryf wat individuele onderwysers weet en doen binne die konteks van hul skool wat as 'n voldiensskool vir hulle hulpmiddele en verskeie vorme van ondersteuning moet bied om leerders met diverse leerhindernisse te ondersteun.

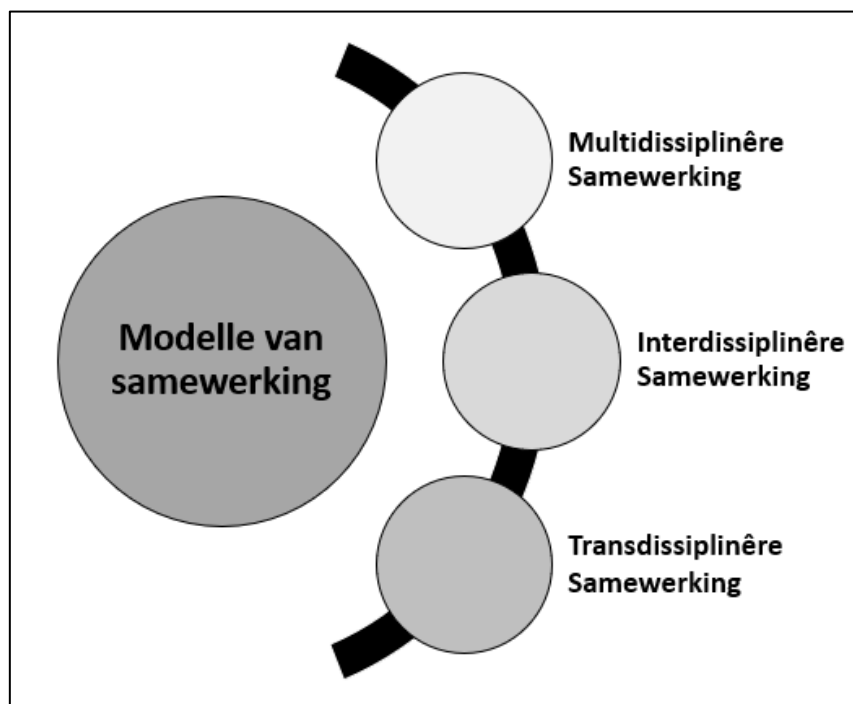
### **2.3.2 Die vele fasette van samewerking**

Samewerking gaan oor veel meer as net kollegas vanuit verskillende dissiplines wat mekaar raadpleeg. Verskillende tipes en vorme van samewerking, naamlik raadpleging en kollegialiteit, asook transdissiplinêre samewerking as voorkeurmodel binne inklusiewe onderwys, word in hierdie onderafdeling bespreek. Tydens raadpleging gee 'n spesialis gewoonlik in samewerking met ander rolspelers advies ter bevordering van leer as uitkoms (Friend & Cook, 2010, p. 95; Engelbrecht & Hay, 2018, p. 214). 'n Ander vorm van samewerking is kollegialiteit. Volgens Hu (2005, p. 663) kom daar hoë vlakke van samewerking voor wanneer daar kollegialiteit, wat gekenmerk word deur wedersydse respek, emosionele en morele ondersteuning, gedeelde waardes en doelgerigte dialoog, is.

Navorsing deur Vangrieken (2018, p. 72) dui aan dat samewerking en spanwerk onontbeerlik is in die hedendaagse samelewing. Spanwerk word omskryf as 'n groep mense, elk met sy of haar bepaalde vlak van kundigheid en ervaring tesame met 'n verantwoordelikheid om individuele besluite te neem, wat saamwerk met 'n gedeelde visie om 'n gemeenskaplike doel te bereik. Die begrip 'spanwerk' omvat vlakke van interafhanklikheid wat op 'n tipe kontinuum geplaas kan word wat wissel van storievertelling, na hulpverlening, na gesamentlike werk tot uiteindelik spanwerk. Hoër vlakke van samewerking behels spaanenheid, dus die mate waarin die versameling van individue die hoedanighede van 'n span besit (Vangrieken et al., 2015, p. 26; Vangrieken, 2018, pp. 71-79).

Wat tipes samewerking betref, verkies sommige onderwysers om alleen in hul eie klasse te werk. Hargreaves en O'Connor (2018, p. 20) voer egter aan dat onderwysers wat saamwerk

tot verbeterde leerderprestasië bydra. Kollegiale (groep-) samewerking dra ook by tot verhoogde moreel, effektiwiteit en selfvertroue by onderwysers en bevorder professionele ontwikkeling (Hu, 2005, p. 663). Namate beroepslui toenemend as gelyke vennote bymekaar kom om probleme op te los, word dit duidelik dat 'n gesamentlike poging meer kragtig kan wees as 'n individuele poging (Engelbrecht, 2005, p. 25). Meer onlangs is besef dat daar waarde is in kollegiale samewerking op verskillende vlakke en oor verskillende dissiplines heen, met elke deelnemer wat probleemoplossing anders benader. Drie samewerkende modelle (kyk figuur 2.2) het oor die jare heen op 'n kontinuum van geringe na groot samewerking ontwikkel (Engelbrecht, 2005, p. 250).



Figuur 2.2: Modelle van samewerking

In die eerste model, naamlik die multidissiplinêre samewerkingsmodel, bly beroepslui vanuit die verskillende dissiplines onafhanklik van mekaar terwyl hulle hul unieke perspektiewe en inligting deel (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 215). Terwyl hulle ondersteuning bied, bly hulle onafhanklik van mekaar en sien hulle self nie as deel van 'n span nie. Hulle kommunikeer basies deur inligting oor hul eie onafhanklike werk te bied, met min sprake van werklike samewerking. Die tweede model, die interdissiplinêre samewerkingsmodel, behels multidissiplinêre beroepslui wat as groepelede meer gereeld met mekaar kommunikeer (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 215). Hulle deel praktyke (voorstelle, planne) met mekaar in 'n

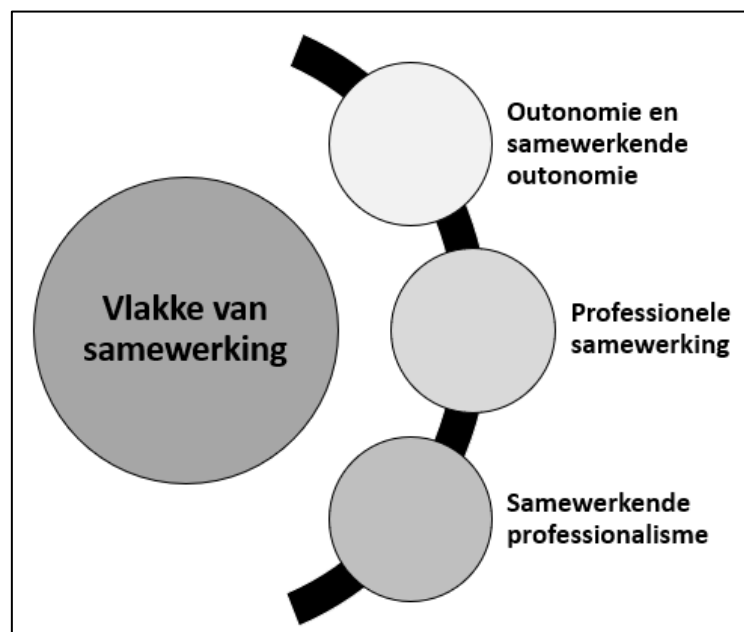
poging om saam te werk en hul dienste te koördineer ten einde 'n gesamentlike doel te bereik. Met die derde model, die transdissiplinêre samewerkingsmodel, voer beroepslui hul verwante take interaktief uit. Elke lid deel sy of haar spesifieke vaardighede, idees en kundigheid (Nel et al., 2014, p. 905). Sleutelelemente binne die model sluit in vrywillige en gelyke deelname, 'n gedeelde doel en hulpbronne, asook 'n gesamentlike verantwoordbaarheid vir uitkomst (Swart & Pettipher, 2019, p. 283). 'n Voorbeeld is waar groeplede, soos die onderwyser en/of ouers, 'n intervensie saam met die ondersteuningspan uitvoer. Laasgenoemde model, wat veel dieper gaan wat betref samewerking, word beskou as 'n voorkeurmodel waar die meeste samewerking plaasvind en wat toenemend in leerderondersteuning en ontwikkelingsplanne in inklusiewe omgewings gebruik word (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 216; Nel et al., 2014, p. 905, Swart & Pettipher, 2019, p. 22). Die model word ook gekoppel aan die huidige Suid-Afrikaanse beleid van inklusiewe onderwys (Departement van Onderwys, 2001, 2005; Departement van Basiese Onderwys, 2010) wat 'n sosio-ekologiese, gemeenskapsgebaseerde samewerkingsbenadering tot leerderondersteuning beklemtoon. Nogtans bly hierdie vorm van samewerking skaars (Engelbrecht, 2005, p. 253).

### **2.3.3 Die skuif na dieperliggende samewerking**

Daar is verskillende tipes asook dieper vorme en vlakke van samewerking. Samewerking kan op graad- en multigraadvlak plaasvind. Graadvlaksamewerking kom voor wanneer groepe onderwysers wat in dieselfde graad onderrig gee, saamwerk, terwyl multigraadvlak voorkom wanneer onderwysers wat in verskillende grade onderrig gee, saamwerk (Vangrieken et al., 2015, p. 25; Vangrieken, 2018, p. 38). Nie alle samewerking is egter ewe doeltreffend nie. Hargreaves en O'Connor (2018, p. 20) beskryf 'n kontinuum van benaderings wat wissel van minder hegte vorme van onderwysersamewerking (soos die deel van stories) na hegte vorme van samewerking (soos die gesamentlike ontleding of probleemoplossing in die praktyk). Verder word daarop gewys dat samewerkende praktyke wat deur beleidsliggame in 'n hiërargiese benadering verpligtend gemaak word, soms kan misluk met die gevolg dat onderwysers nog minder wil saamwerk (Hargreaves & O'Connor, 2018, p. 20).

Beide De Jong et al. (2019, p. 2) en Vangrieken et al. (2015, p. 23) beskryf vier tipes onderwysersamewerking binne 'n kontinuum wat wissel van onderwysers wat meer onafhanklik is na vlakke van minder onafhanklikheid. Om stories te vertel en idees te ondersoek behels oppervlakkiger vlakke van interafhanklikheid en ongereelde uitruil van

ervarings tussen onderwysers en vind meestal in die gange of in die personeelkamer plaas met die doel om inligting te verskaf en informele ondersteuning te verleen. Hulpverlening en bystand is die tweede vlak en behels onderwyserinteraksie met die reeds beskikbare gedeelde hulp, soos wanneer idees en raad gedeel word, en dit handel meestal oor spesifieke onderrigsituasies. Die derde vlak behels matige vlakke van interafhanklikheid en sluit in die deel van hulpmiddele, metodes en werkswyses. Laastens is daar gesamentlike werk waar daar 'n hegte vlak van interafhanklikheid is en waar onderwysers 'n kollektiewe verantwoordelikheid ten opsigte van onderrig ervaar. Wat vlakke van samewerking betref, word drie vlakke in hierdie studie uitgelig, soos in figuur 2.3 geïllustreer.



Figuur 2.3: Vlakke van samewerking

Een vlak is dié van individuele outonomie en samewerkende outonomie. Navorsing deur Vangrieken (2018, p. 148) het bevind daar 'n verhouding is tussen outonomie en samewerking en dat albei waardevolle en belangrike werkvoorwaardes is vir onderwysers se klaskamerpraktyke. Sy noem dat dit nie maklik is om die twee te kombineer nie aangesien tradisionele skoolorganisasies en -kulture voorkeur gee aan geïndividualiseerde outonome werk en dat onderwysers spontaan neig tot individuele en onafhanklike werk. Volgens Vangrieken (2018, p. 174) is daar verskillende tipes outonomie wat deur verskillende vlakke van outonomie beïnvloed word. Sy beklemtoon dat dit tog belangrik is dat onderwysers 'n mate van (individuele) outonomie behou:

Autonomy in itself can be manifested at different levels. While individual autonomy is strongly valued, autonomy at the collaborative level is also important. This is reflected in the different values that teachers attach to formal or top-down imposed collaboration versus spontaneous or bottom-up collaboration. The biggest difference between these two includes the perceived relevance of and need to collaborate that initiates bottom-up collaborative activities. In order to foster teacher collaboration, it is important to allow teachers to have some degree of autonomy in how and when they collaborate and what issues they discuss (Vangrieken, 2018, p. 174).

Hargreaves en O'Connor (2017, p. 10) beskou samewerkende professionalisme as 'n dieper vorm van professionele samewerking wat te make het met mense wat meer professioneel saamwerk. Vangrieken (2018, pp. 153, 174) brei uit oor hierdie dieper samewerking wat plaasvind wanneer mense saamwerk, vaardighede gebruik, mekaar respekteer en mekaar in oop, konstruktiewe besprekings van verskille of oortuigings betrek. Die literatuur toon ook dat dieperliggende samewerking aan die onderliggende waardes van onderwysers raak en dat dit nodig is vir werklike verandering in 'n skool (Vangrieken et al., 2015, p. 27). In hierdie vorm van samewerking is daar dus 'n openheid ten opsigte van die lewering van opbouende kritiek met 'n gepaardgaande bespreking oor aspekte soos onderrigmetodes in 'n klas.

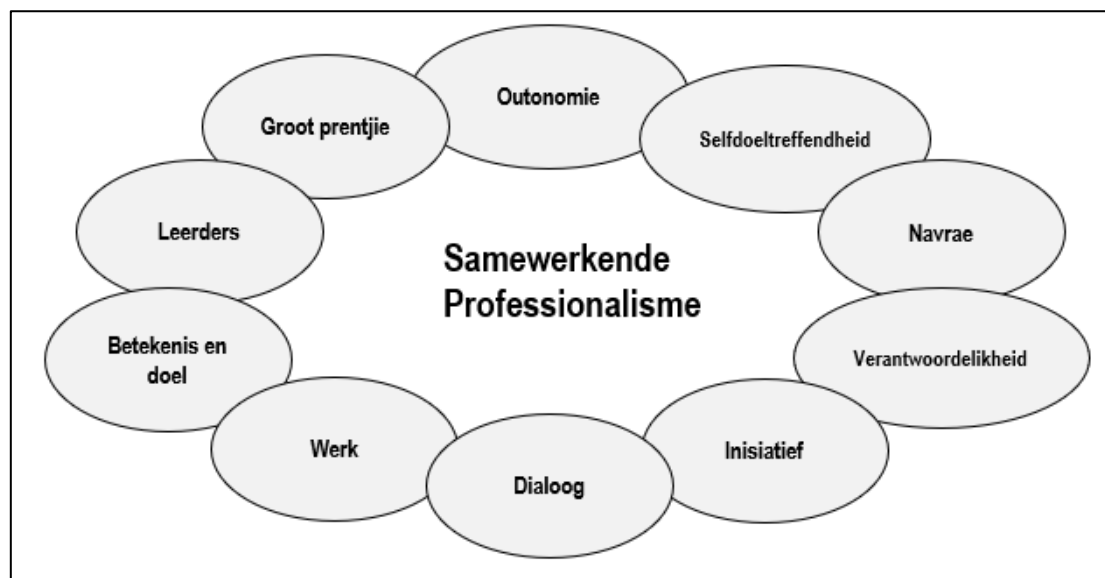
Die skrywers van 'n verskeidenheid studies (Hargreaves, 2001; Gajda & Koliba, 2008; Levine & Marcus, 2010; Ohlsson, 2013) het bevind dat dieper samewerking weinig plaasvind by onderwysers wat verkies om op minder bedreigende en veiliger aspekte te fokus, soos sielkundige veiligheid en samehorigheid, konflikvermyding, en respek vir ander se privaatheid en outonomie (Vangrieken et al., 2015, p. 27). Onderwysers ervaar ook ongemak met 'n verlies aan outonomie en vryheid wanneer samewerking verder strek as net deelname (Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017, p. 57).

Samewerking is die nuwe refrein vir innovasie en verbeterings. Die vraag is nie langer of onderwysers moet saamwerk nie. Hargreaves en O'Connor (2017) beklemtoon die belang daarvan: "No profession can serve people effectively if its members do not share and exchange knowledge about their expertise or about the clients or students they have in common. The big question is rather about how and how well teachers and other educators collaborate" (p. 10). Hiermee stel die genoemde navorsers die saak vir samewerkende professionalisme as 'n dieper en strawwer vorm van professionele samewerking. Aan die een kant is professionele samewerking beskrywend en behels dit hoe mense binne 'n beroep saamwerk. Die samewerking kan sterk of swak, doeltreffend of ondoeltreffend wees en op

verskillende wyses onderneem word. Daarteenoor is samewerkende professionalisme wat normatief is en te make het met die saamskep van sterker en beter professionele praktyke. Volgens Hargreaves en O'Connor (2019, p. 55) is dit die manier waarop onderwysers saamwerk – met diepte, vertroue en akkuraatheid – om 'n doel te bereik. Dit behels beroepslui wat op alle vlakke binne 'n sisteem saamwerk, en hul kennis, vaardighede en ervaring deel om leerders se prestasie te bevorder terwyl hulle ook poog om die welwees van leerders en onderwysers uit te bou (Hargreaves, 2015, p. 614; Hargreaves & O'Connor, 2018, p. 23). Daar is volgens Hargreaves en O'Connor (2017, p. 83; 2018, pp. 83-88) tien beginsels van samewerkende professionalisme wat dit van professionele samewerking onderskei (kyk figuur 2.4):

- Kollektiewe outonomie (selfstandigheid) – dit behels meer onafhanklikheid van mekaar op plaaslike (skool) vlak en minder afhanklikheid van hiërargiese strukture (outoriteite);
- Kollektiewe doelmatigheid – hier deel onderwysers die oortuiging dat hulle saam 'n verskil in die lewens van die leerders kan maak;
- Kollektiewe inisiatief – hier gaan dit oor 'n verbintenis om by mekaar te leer en mekaar te help;
- Samewerkende navrae wanneer onderwysers probleme en verskille in praktyke ondersoek ten einde probleme en verskille te kan verbeter of te kan oplos;
- Onderlinge gesprekke waartydens onderwysers gesels oor hoe die werk gedoen kan word – hulle luister na mekaar en respekteer verskille in menings en idees;
- Leerders vind baat wanneer daar gesamentlike verantwoordelikheid en 'n onderlinge verpligting teenoor mekaar is
- Leerders vind ook baat wanneer daar kollektiewe beplanning en gestruktureerde terugvoer is;
- Gesamentlike werk binne spanverband, wanneer leerders aktief betrek word;
- Gemene betekenis; en
- Die bereiking van die einddoel, naamlik akademiese prestasie en die skep van suksesvolle landsburgers (Hargreaves & O'Connor, 2016, p. 20; Hargreaves & O'Connor, 2017, pp. 83-89).





Figuur 2.4: Beginsels van samewerkende professionalisme

Om saam te vat: daar kan dus afgelei word dat samewerking oor veel meer gaan as net konsultasie of spanwerk. Met die transformasie binne die onderwysomgewing moet daar oorbeweeg word na dieper vorme van samewerking, waar die onderwyser se individuele outonomie (agentskap) 'n plek het naas samewerking. 'n Sterk tema in die literatuur is dat samewerking agentskap behels. Dit is die fokus van die volgende afdeling.

### 2.3.4 Outonomie en gesamentlike agentskap

Agentskap, volgens Pantić en Florian (2015, p. 338), behels die doelbewuste aksie en betrokkenheid binne 'n bepaalde konteks en met 'n bepaalde uitkoms (kyk KHAT 2.2). In onderwyseragentskap, werk onderwysers strategies daaraan om uitkomst vir alle leerders te bereik deur veranderinge te kan inisieer (Pantić, 2015, 2017). Vangrieken (2018, p. 225) argumenteer dat beide onderwyseroutonomie en -samewerking begin met onderwysers wat agentskap neem vir die daarstel van 'n optimale verhouding tussen outonomie en samewerking. Pantić (2017) beskryf agentskap as 'n belangrike faktor binne samewerking: "Collaboration with colleagues and others is one of the core characteristics of 'agentic' teachers both at classroom and school levels" (p. 227). In die studie speel beide agentskap en samewerking 'n belangrike rol. Die onderwyser is die subjek, soos na verwys in die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT) (kyk 2.2.1). KHAT beklemtoon die subjek wat binne die aktiwiteitsstelsel aktief betrokke is met ander, om die objek en 'n uitkoms te



bereik. Die onderwyser (as subjek) se rol as 'n sleutel rolspeler en veranderingsagent binne inklusiewe onderwys is bespreek (kyk 1.4).

Agentskap begin dus by die oortuiging dat 'n mens die vermoë het om sy of haar eie lewe en omgewing te beïnvloed, terwyl hy of sy deur maatskaplike en individuele faktore gevorm word (Castro, Kelly, & Shin, 2010, p. 623). Agentskap is dus 'n onlosmaaklike deel van onderwysverandering. Samewerking word versterk deur individuele agentskap (outonomie), kollektiewe agentskap (gesamentlike verantwoordelikheid) en verhoudingsbevoegdheid (dus die erkenning van ander as hulpmiddel) (Edwards, 2015, p. 11). 'n Model vir onderwyseragentskap vir maatskaplike geregtigheid sluit vier komponente van onderwyseragentskap en inklusiewe pedagogiese praktyke in (Pantić & Florian, 2015, p. 339):

- Die eerste komponent behels onderwysers se oortuiging dat 'n bepaalde praktyk die moeite werd is omdat dit 'n bepaalde uitkoms sal bereik.
- Die tweede komponent behels onderwysers se bevoegdhede wat insluit 'n omgee vir mekaar; werksetiek en werktrots; motivering; kwalifikasies; tegnologiese, lewens- en interpersoonlike vaardighede; ervaring; lojaliteit; geduld, leergierigheid; en veerkragtigheid (die vermoë om suksesvol aan te pas) (Fullan, 2003a, p. 11; Gu & Day, 2006 p. 1; Mu, Hu, & Wang, 2017, p. 125; Sime & Priestley, 2005, p. 131).
- Die derde komponent, naamlik outonomie handel oor hoe onderwysers hul agentskap beoefen binne die skoolkonteks (Pantić, 2015, p. 768). Een aspek van outonomie is selfdoeltreffendheid. Die effek wat 'n persoon het op iets of iemand word gevorm deur die mate waarin die oortuiging bestaan dat 'n waardige uitkoms bewerkstellig kan word (Pantić, 2015, p. 768; Winter, 2006, p. 6).
- Die vierde komponent is refleksie of die vermoë om eie handeling (praktyke) te monitor en te (her)valueer en ontvanklik te wees vir nuwe moontlikhede (Pantić & Florian, 2015, p. 339).

Onderwyseragentskap is, volgens Vangrieken (2018, p. 225), deel van die sleutel tot 'n gebalanseerde verhouding tussen outonomie en samewerking. Dit wil dus voorkom asof individuele outonomie onlosmaaklik gekoppel is aan samewerking soos beaam deur Lipponen en Kumpulainen (2011, pp. 812, 817) wat dit stel dat agentskap belangrik is vir samewerking.

## 2.4 Samewerkingsnetwerke binne en buite die skool

'n Newevraag in die studie handel oor hoe onderwysers saamwerk deur netwerke in en buite die skool te benut. In KHAT (kyk 2.2) word die rol wat die gemeenskap speel, beklemtoon. In hierdie studie was aktiewe betrokkenheid van beide netwerke binne en buite die skool sigbaar. Netwerke word beskou as noodsaaklik om inklusiewe praktyke te ondersteun (UNESCO, 2020, p. 149). Dit vereis ook betrokkenheid en samewerking van alle rolspelers binne die skoolgemeenskap (Engelbrecht et al., 2006 p. 122). Dus word 'n beroep gemaak vir heelskoolontwikkeling waar alle partye betrokke is in die skep van 'n inklusiewe skoolgemeenskap. Ter aanvang word die begrip 'netwerk', asook ander begrippe soos 'sisteme', 'vennootskappe' en 'gemeenskap' wat almal verweef is binne verskillende netwerke, verduidelik.

In hierdie studie word 'n netwerk beskou as die verbintenis wat bestaan tussen twee of meer sisteme (of rolspelers). Wat die rolspelers binne die skoolnetwerke behels, behels dit die bestuurspan (skoolhoof, leierspan), die ouer-onderwyserspan, graad- en multigraad-onderwyserspanne, professionele praktisyns (soos die maatskaplike werker en die leerondersteuningsonderwyser), en die administratiewe personeel (wat die sekretaresses, terreinbestuur en nasorgpersoneel insluit). Netwerke word beskryf as leerruimtes (beide aanlyn en nie aanlyn nie) waar deelnemers idees kry, antwoorde op vrae kry, insigte bekom, en nuwe kennis gebruik om deur middel van dialoog of sosiale interaksie saam te werk (Van den Beemt, Ketelaar, Diepstraten, & de Laat, 2018, p. 32). Volgens Fourie (2018, p. 287) verskaf die sosialenetwerkteorie 'n nuttige teoretiese raamwerk om die doeltreffende funksionering van onderwysersamewerking vir die ondersteuning van die uiteenlopende leerders in inklusiewe skole te begryp. 'n Sosiale netwerk word beskryf as 'n virtuele struktuur wat uit nodusse of agente bestaan, wat individue of organisasies kan wees wat deur een of meer tipes verhoudings of interafhanklikhede verbind word.

Wat tipes netwerke betref, identifiseer Fourie (2018, p. 298) twee tipes netwerke. Klein en hegte, geslote netwerke is groepe wat geneig is om soortgelyke menings en algemene idees te hê (Fourie, 2018, p. 298). Volgens Fourie (2018, p. 298) vaar skole met oop, dinamiese netwerke tussen onderwysers, multidissiplinêre spanne en buite-agentskappe oor die algemeen beter met die ondersteuning van leerders se uiteenlopende behoeftes as skole met geslote, beperkte netwerke. Van den Beemt et al. (2018, p. 33) stel dit dat die voordele van netwerke is dat dit sosiale aktiwiteite skep wat tot groei en verandering lei.

Netwerke is ook sisteme. Urie Bronfenbrenner se bio-ekologiese model beskryf sisteme as direkte of indirekte invloede op 'n leerder se ontwikkeling. Mikrosisteme sluit die gesin, die skool en die portuurgroep in. Mesosisteme behels die interaksie tussen mikrosisteme, byvoorbeeld wanneer die ouerhuis en die skool saamwerk. Eksosisteme verwys na omgewings soos die onderwysstelsel en ouers se werk, wat 'n indirekte invloed op leerders se ontwikkeling het. Makrosisteme verwys na die indirekte invloede soos waardes, oortuigings en houdings van die samelewing (Cilliers, 2018, p. 316).

Vennootskappe, wat binne netwerke kan voorkom, beteken verskillende dinge vir verskillende mense en kan wissel van algemene betrokkenheid en samewerking tot volle beheer oor prosesse (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 218). Vir die doel van hierdie studie word 'n vennootskap beskryf as 'n ooreenkoms tussen twee of meer groepe (ook 'sisteme' genoem) wat verbind is tot 'n doel wat tot almal se voordeel is. In die konteks van samewerking word vennootskappe beskou as 'n kernbeginsel of 'n houding gebaseer op die erkenning dat die vennote gelyk is (Engelbrecht & Hay, 2017, p. 155). Samewerking op gelyke vennootskapsvlak word in beleidsdokumente (Departement van Onderwys 2001, 2008, Departement van Basiese Onderwys 2010) en deur verskeie navorsers beklemtoon as 'n strategie om te verseker dat inklusiewe onderwys effektief geïmplementeer word (Nel et al., 2014, p. 913). Daar is ook 'n toenemende globale tendens om vennootskappe binne inklusiewe onderwys te bevorder waar gedeelte verantwoordelikhede vir leer aangemoedig word (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 218). Binne samewerking is daar ook 'n kontinuum: van algemene betrokkenheid en samewerking tot verbruikerbeheer van alle prosesse (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 218). Inklusiewe onderwys vereis dus toenemend dat samewerkende vennootskappe ontwikkel word asook oorvleuelende kundigheid wat dié van die gesin en die leerders insluit (Waitoller & Kozleski, 2013, pp. 35,43). In inklusiewe onderwys is faktore soos vertroue, respek, kommunikasie, gedeelde visie en kulturele sensitiviteit geïdentifiseer as kritieke elemente vir doeltreffende vennootskappe met gesinne, onderwysers, skoolhoofde en ander administrateurs (Engelbrecht & Hay, 2018:219): "Partnerships within collaboration can be represented as a core principle or an attitudinal stance based on recognition of the equality of all partners."

Die begrip 'gemeenskap' verwys na deel hê aan iets met een of meer persone of na 'n onderlinge deelgenootskap (<http://www.woordeboek.co.za.ez.sun.ac.za>). 'n Gemeenskap word ook beskryf as 'n groep individue (soos onderwysers) wat binne 'n spesifieke omgewing

(soos 'n skoolomgewing) saamleer en saamwerk. Hulle deel onder meer gemeenskaplike faktore en het 'n verskeidenheid behoeftes, waardes soos vertroue, en wedersydse empatie (Guldberg & Pilkington, 2006, p. 170; Vangrieken et al., 2015, p. 23). Dit kan ook groepe skole wees wat saamwerk om die gehalte van professionele leer te verhoog (Katz & Earl, 2010, p. 27). Daar bestaan verskillende tipes gemeenskappe. Een tipe, naamlik die professionele leergemeenskap, het die afgelope dekade toenemend aandag in skole gekry as 'n voertuig om verbeteringe in onderriggehalte teweeg te bring en dus ook in leerders se leeruitkomst (Wang, 2015, p. 919). Eienskappe van 'n professionele leergemeenskap sluit in gedeelde waardes en norme, 'n fokus op leerders se leer, reflektiewe dialoog, samewerking, en die deel van praktyke met ander. Katz en Earl (2010, p. 29) identifiseer die volgende as eienskappe van 'n suksesvolle leergemeenskap: daar moet 'n organisatoriese doel wees; daar is verhoudings wat gemeenskappe met mekaar verbind en sosiale kapitaal skep; daar is samewerking wat meer as net verhoudings behels: daar is 'n dieper ondersoek van eie oortuigings en praktyk; daar is samewerkende ondersoek; leierskap vind op vele vlakke plaas (formeel en informeel); en daar is kapasiteitsbou en ondersteuning waar toestande, geleenthede en ervarings vir samewerking en gesamentlike leer geskep word. Deur die skep van 'n samewerkende leergefokuste skoolkultuur is dit moontlik vir onderwysers om leersukses te bewerkstellig (Wang, 2015, p. 909).

'n Ander tipe gemeenskap is dié van die plaaslike gemeenskap. Internasionale verklarings (UNESCO 2006, 2015, 2018 in Engelbrecht, 2019, p. 538) beklemtoon betrokkenheid en deelname in die vestiging van insluitende gemeenskappe. Gemeenskappe verskil egter, en so ook inklusiwiteit (wat omskryf word as 'n kulturele produk wat afhang van die heersende kultuur met betrekking tot diversiteit binne 'n gemeenskap) (Engelbrecht, 2019, p. 539). 'n Positiewe houding teenoor diversiteit kan 'n belangrike rol speel in die vestiging van insluitende (plaaslike) gemeenskappe en in die keuses wat ouers maak met betrekking tot die opvoeding van hul kinders. In Suid-Afrika toon navorsing dat die rol wat die plaaslike gemeenskap speel grootliks afhang van die waardes wat die betrokke gemeenskap aan formele onderwys heg (Engelbrecht, 2019, p. 539).

#### **2.4.1 Netwerke binne die skool**

Soos hierbo genoem, is netwerke die verbintenis tussen sisteme wat saamwerk of in 'n vennootskap is binne 'n bepaalde gemeenskap of konteks. 'n Volgende newevraag in die studie is gemik op 'n beskrywing van hoe onderwysers samewerkingsnetwerke in en buite

die skool benut. Die belangrike rol wat die onderwyser speel ten opsigte van samewerking met ander binne die skool is reeds in 1.2 beklemtoon. Ander belangrike samewerkingsisteme en -netwerke binne die skool sluit in die bestuurspan, asook ondersteuningstrukture soos die skoolgebaseerde ondersteuningspan en die ondersteuningspersoneel.

Binne die skool is daar heelwat belangrike netwerke en sisteme. 'n Sisteem binne die skool wat toenemend as belangrik beskou word, is die leerders. Leerders word nie meer as net passiewe ontvangers van leer beskou nie. Leerders behoort mede-agente binne die onderrig- en leerprosesse te wees. Hulle moet 'n stem hê en aktief betrokke wees, en die geleentheid hê om hul menings te lig. Onderwysers kan ook heelwat van die leerders leer en sodoende hulle beter ondersteun. Volgens Harris (2018, pp. 66, 82) toon 'n skool sy verbintenis tot insluiting wanneer die skool vir leerders hierdie mede-agentskap gee. 'n Ander belangrike netwerk is die skoolgebaseerde ondersteuningspan, wat uit die skoolbestuur en onderwysers bestaan. Die skoolgebaseerde ondersteuningspan se funksie is om gekoördineerde skool-, leerder- en onderwysondersteuning te bewerkstellig en vennootskappe met die breër gemeenskap, soos regeringsinstellings en nie-regeringsinstellings, te bou (Engelbrecht & Green, 2001, p. 50). Deur spanwerk en gesamentlike beplanning help hierdie span met aspekte soos kurrikulumdifferensiasie en aanpassings van onderrigmetodes, die wysiging van leeromgewings en die insluiting van hulptoestelle en e-leer (Fourie, 2018, p. 293).

'n Ondersteuningsisteem wat deel uitmaak van die skoolgebaseerde ondersteuningspan is die leerondersteuningsonderwysers wat deur Jorgensen (2006) beskryf word as "important cogs in the wheel of inclusion and may be charged with the sole purpose of creating classrooms and school communities in which diversity is celebrated" (Krüger, 2019, p. 343). Take van die leerondersteuningsonderwyser sluit in die skakeling met opvoedingsvennote, soos ouers, en ondersteuningpersone, soos terapeute; ondersteuning aan onderwysers; hulpverlening met individuele ondersteuningsplanne vir leerders; en die insameling, aantekening en opdatering van inligting oor leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Dreyer, 2013; Departement van Onderwys, 2002 in Landsberg & Matthews, 2019, p. 95). Ander sisteme wat, tesame met onderwysers, 'n ondersteuningsnetwerk vorm, is die onderwyserassistent, wat opgelei is in die domeine van leer- en kognitiewe ontwikkeling en kommunikasie, en wat betrokke is by onderrighulpverlening en algemene

klaskamerorganisasie (Departement van Basiese Onderwys, 2018, p. 27). Onderwysassistenten het 'n belangrikheid funksie om onderwysers by te staan binne inklusiewe omgewings (UNESCO, 2020, p. 305).

Die bestuursspan en die skoolhoof is een van die belangrikste netwerke in die skool en speel 'n kernrol ten opsigte van skoolverbetering en verandering. Onderwysers word ook as potensiële leiers en veranderingsagente beskou. Formele leierskap, wat die rol en funksie van die skoolhoof insluit, speel 'n belangrike rol om medewerking (sinergie) tussen verskillende elemente binne die leergemeenskap te skep (Swart & Pettipher, 2019, p. 21). Sterk leierskap word ook beklemtoon in die riglyne vir 'n voldiensskool (Departement van Onderwys, 2010, pp. 10-11) waar dit as 'n sleutelkriterium vir die seleksie van 'n voldiensskool gestel word. Sterk leierskap dra ook by tot die skep van 'n algemene positiewe ingesteldheid by 'n skool wat verandering verwelkom en groei en ontwikkeling bevorder (Engelbrecht & Muthukrishna, 2019, p. 113). Dis egter belangrik dat skoolleiers as beroepslui die nodige erkenning kry: "Reinforcement of leadership capacities at the school level and the professionalization of school leaders should be given the priority it deserves" (Harris, 2020, p. 153).

Skoolleierskap is 'n bepalende element van die mate waarin inklusiewe onderwys in 'n skool posvat en hoe onderwysers ondersteun word om inklusief onderrig te gee (Andrews et al., 2019, p. 3). Leiers moet onderwysers aanmoedig, bemagtig en betrek in die soeke na samewerking. Die bevordering van samewerking is egter problematies wanneer regeringsmaatreëls dit beperk (Hargreaves, 2019, p. 618). Verder toon navorsing dat 'n skoolhoof 'n beduidende rol te speel het in die ontwikkeling van beide onderwyseragentskap en professionele ontwikkeling. Onderwysers se professionele ontwikkeling kan dus uitgebou word deur die daarstel van werksomstandighede en leierskappraktyke vir professionele ontwikkeling, die skep van strukture soos genoegsame voorbereidingstyd en die fokus op kulturele faktore soos die skep van 'n oop, samewerkende werksklimaat met 'n gedeelde fokus op skoolkultuur, gedeelde visie, 'n kultuur van samewerking en 'n professionele leerklimate (Gaikhorst, März, duPrét, & Geijssels, 2019, pp. 605-607). Die skoolhoof kan verder onderwyseragentskap (kyk 2.3.4) beduidend beïnvloed deur professionele kapitaal (dus die komponente van agentskap) uit te bou, verandering aan te dryf, gedeelde doelwitte en visie te artikuleer, professionele gemeenskappe te bevorder, onderwyserontwikkeling

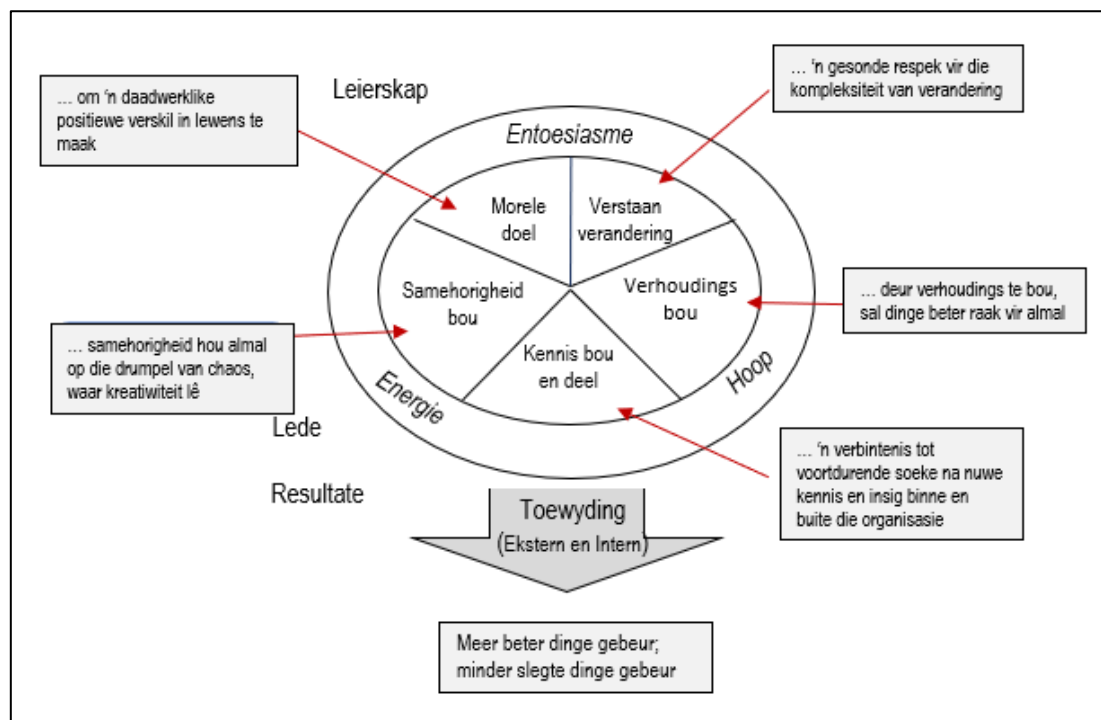
aan te moedig, geleenthede tot deelname in besluitneming en samewerking te skep, en saam te staan teen ongelykhede binne die onderwys (Gaikhorst et al., 2019, pp. 605-607).

Die skoolhoof self moet ook aanpas by veranderende tye sodat die skool verandering kan aangryp en daar binne die skool op groei en ontwikkeling gefokus kan word (Fullan, 2016, p. 123). Aanpassings sluit in dié van tipes leierskap, leierskapstyle en rolle asook bevoegdhede. Fullan (2016) beklemtoon die belangrike rol wat die skoolhoof speel en hoe hierdie rol toenemend kompleks en oorbelaai begin raak het: "The principal as one of the key leaders plays a crucial role internally and externally to the school; principalship has been identified as one of the most critical change leader roles" (p. 123).

Tipes leierskap sluit in verspreide en samewerkende leierskap. Verspreide leierskap, 'n praktyk wat interaksie verg, word gesien as 'n model van gesamentlike werk wat beide onderwysers se denke en praktyke uitdaag (Katz & Earl, 2010, p. 481). Navorsing toon egter dat samewerkende leierskap, wat beskou word as 'n sleutelelement in die vestiging van skole met 'n inklusiewe leerkultuur, nog in Suid-Afrikaanse skole ontbreek. Gevolglik het die vestiging van 'n kultuur van gesamentlike aanspreeklikheid vir verandering tot dusver agterweë gebly (Engelbrecht, 2019, p. 538; Swart & Pettipher, 2018). Die skoolhoof as samewerkende leier se taak is om aan sy of haar personeel 'n stem te voorsien deur middel van die mede-konstruksie van 'n gedeelde visie en leer uit navorsinggebaseerde praktyke (Fullan, 2016, p. 123; Pantić, 2015, p. 770). Die skoolhoof as 'n fyn-onderskeidende leier ("nuance leader") poog om mense in diens van die groter geheel bymekaar te bring; dus, hoe meer kompleks 'n probleem, hoe meer mense word benodig sodat 'n oplossing gevind kan word. Sodoende word outonomie en samewerking gekombineer om verantwoordbaarheid te vestig (Fullan, 2003, p. 92). Die hoof as leier-leerder ("lead learner") kan die kultuur van die skool verander deur op groter samewerking te fokus. Fullan (2016, p. 123) is 'n voorstaander van die skoolhoof as 'n instruksionele leier aangesien so 'n leier 'n groter impak het op die leerproses as blote transformasionele leierskap (Fullan, 2016, p. 123). Harris (2020, p. 144) beklemtoon dat verspreide en instruksionele leierskap bydra tot leer binne die skool asook tot die bereiking van leerder-uitkomst.

Fullan (2004, p. 4) het bevind dat daar nuut gedink word oor hoe leiding binne komplekse verandering plaasvind en beklemtoon die belangrikheid van vyf komponente van leierskap binne die skool wat positiewe verandering versterk. Die komponente word in figuur 2.5 geïllustreer en behels die volgende:





Figuur 2.5: Komponente van leierskap (Bron: Fullan 2004, pp. 3-5)

- Morele doel behels gefokuste, doelgerigte optrede deur leiers om 'n positiewe verskil in mense se lewens te maak.
- Leiers moet begrip en respek hê vir die kompleksiteit van die veranderingsproses, wat oor meer as net innoverende denke en goeie idees gaan. Leiers beskou weerstand ook as 'n potensiële positiewe krag.
- Leierskap moet verhoudings met verskillende persone en groepe bou (en uitbou) om sodoende omstandighede te verbeter.
- Ware leiers moet hulself verbind tot die aaneenlopende skep en deel van kennis binne en buite die organisasie (kyk ook Gaikhorst et al., 2019, p. 617).
- Leierskap moet ook 'n samehorigheidsgevoel skep (Fullan, 2004, p. 5).

Fullan (2004, p. 5) beskryf verder enkele meer persoonlike eienskappe wat bydra tot effektiewe leierskap, naamlik die energie-entoesiasme-hoop-konstellasie (kyk figuur 2.5). Energieke, entoesiastiese en hoopvolle onderwysers vestig groter morele doel binne hulself, verdiep hulself in verandering en bou verhoudings. Kennis kom vir hulle natuurlik, en hulle streef na samehang om die morele doelwit te konsolideer.



UNESCO (2020, p. 161) stel dit dat skole wat inklusiewe kulture het, meestal gekenmerk word deur 'n leierskapstyl wat deelname tesame met demokratiese besluitneming aanmoedig. Twee leierskapstyle wat skoolklimaat en prestasie negatief kan beïnvloed, sluit in 'n dwangstyl – waar die leier nakoming eis (“Doen wat ek vir jou vra”) en 'n pasaangeërstyl – waar die leier hoë standaarde van optrede stel (“Doen soos wat ek doen”) (Fullan, 2004, p. 43). Leierskapstyle wat egter 'n beduidende positiewe impak op skoolklimaat en prestasie het, sluit in 'n gesaghebbende leierskapstyl (“Kom saam met my”), 'n affiliasiewe leierskapstyl (“Mense kom eerste”), 'n demokratiese leierskapstyl (“Wat dink jy?”) en afrigting (“coaching”) as leierskapstyl (“Probeer dit so”). Op internasionale vlak word daar wegbeweeg van 'n outokratiese leierskapsbenadering na 'n meer demokratiese, transformerende leierskapsbenadering waar die skoolhoof 'n spanlid is en waar besluitneming saam plaasvind. Daar is ook verspreide leierskap en bemagting van alle spanlede (Ainscow, 2001, p. 4). Daar is bevind dat personeel positiewe gesindhede ervaar wanneer die skoolhoof 'n meer demokratiese leierskapstyl volg (Van Jaarsveld et al., 2017, p. 804). Die leierskapstyl van die skoolhoof beïnvloed ook elemente soos skooldoeltreffendheid, skoolvoortgang en onderrigsukses (Ahmad & Dilshad, 2016, p. 908). Alhoewel daar ook in Suid-Afrika 'n beweging is na 'n meer demokratiese leierskapstylbenadering, is daar steeds heelwat outokratiese praktyke binne skole teenwoordig (Pandor, 24 November 2007).

#### **2.4.2 Netwerke buite die skool**

Buite die skool is daar netwerke soos ouers, professionele praktisyns, die onderwysdistrik en/of departementele ondersteuningsisteme, asook regerings en nie-regeringsinstellings wat 'n verbintenis het of in 'n vennootskap is met die skool. 'n Skool-gemeenskap-vennootskap behels menslike hulpbronne en dienste uit beide sektore wat saamwerk om prioriteite aan te spreek (Swart & Phasha, 2019, p. 285). Besighede in die plaaslike gemeenskap kan ook skole ondersteun deur op skoolrade te dien en met die professionele ontwikkeling van onderwysers te help. So ook kan hoëronderrysinstellings help met professionele ontwikkeling van onderwysers. Geïntegreerde dienste soos onder meer gesondheid, geestesgesondheid en veiligheid kan verder 'n waardevolle rol speel (Swart & Phasha, 2019, p. 287).

Ouers is een van die belangrikste netwerke (vennote) buite die skool met toenemende bewyse van die sleutelrol wat ouers speel in hul kinders se leer en ontwikkeling (Swart &

Pettipher, 2019, p. 274; Swart & Phasha, 2019, p. 269). In sekere kontekste verwys 'familie' of 'ouer' na biologiese ouers, maar dit kan ook insluit wettige voodge of versorgers soos grootouers, sibbe of nabye familie- of gemeenskapslede wat tot die kind se opvoeding bydra (Departement van Onderwys, 1997, p. vii in Swart en Pettipher, 2019, p. 274; Suid-Afrikaanse Kinderwet 38 van 2005, p. 15). In Suid-Afrika word die skool-familie-gemeenskap-vennootskap dus amptelik erken in wetgewing en onderwysbeleid soos die Grondwet van Suid-Afrika (Republiek van Suid-Afrika 1996), die Suid-Afrikaanse Skolewet (Republiek van Suid-Afrika 1996) asook in die OWS6 (Departement van Onderwys, 2001) (Swart & Pettipher, 2019, p. 270). Ouers het dus die reg tot deelname in alle aspekte van die kind se onderwys. Die Beleid oor Sifting, Identifisering, Assessering en Ondersteuning (SIAO/SIAS) (Departement van Onderwys, 2014) beklemtoon ook dat ouers moet saamwerk ten opsigte van aspekte soos assessering en besluitneming oor die formaat van ondersteuning wat aan die kind verleen moet word. Ouers word aangemoedig om deel te wees van die skoolgebaseerde ondersteuningpan (Departement van Basiese Onderwys, 2014, p. 36). In OWS6 (Departement van Onderwys, 2001) word die aktiewe betrokkenheid van ouers genoem as sentraal tot effektiewe leer en ontwikkeling (Engelbrecht et al., 2006, p. 22; Swart & Pettipher, 2019, p. 270). Ook wat internasionale beleid betref, beklemtoon die Dakar Raamwerk vir Aksie (UNESCO, 2000) die waarde van vennootskappe om die toegang en die onderwyservaring van alle leerders te bevorder (Waitoller & Kozleski, 2013, p. 38).

Doeltreffende samewerking met ouers verg respek, waardering en sensitiwiteit ten opsigte van ouers, hul kultuur of taal en hul gesinswaardes (Cilliers, 2018, p. 322). Ouervenootskappe begin dus by die skool wat 'n verwelkomende, inklusiewe atmosfeer vir ouers skep. Verhoudings en deelname kan voortdurend ontwikkel word deur verskillende vorme van kommunikasie wat beskou word as 'n belangrike basis vir samewerking. Nie-verbale en verbale kommunikasie moet egter belyne wees sodat boodskappe duidelik oorgedra word en daar nie wankommunikasie of gebrekkige kommunikasie plaasvind nie. (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 219). In 'n veeltalige land soos Suid-Afrika is dit belangrik om in ag te neem dat nie alle ouers gemaklik is met een vorm van kommunikasie nie. Sommige ouers benodig ondersteuning om hul ouerskapsvaardighede op verskillende vlakke te verbeter (Gedera & Williams, 2016, p. 93). Voortdurende kommunikasie met ouers is noodsaaklik vir die suksesvolle implementering van onderrigpraktyke (Gedera & Williams, 2016, p. 93). Dit sluit in praktyke soos uitreikprogramme en werksessies. Daar word algemeen aanvaar dat ouerbetrokkenheid 'n positiewe uitwerking het op 'n kind se sukses

op skool (McKenzie, Loebenstein, & Taylor, 2018, p. 230). Volgens Cilliers (2018, p. 316) is dit egter belangrik dat onderwysers 'n kritiese en veroordelende houding teenoor ouers moet vermy. Ouers weer moet nie die vennootskap benadeel deur oormatige betrokkenheid by die bestuur van die skool nie, al is dit hulle reg om seggenskap in alle besluite te hê (Cilliers, 2018, p. 323).

Ander vennote buite die skool sluit buurskole, spesiale skole, die onderwysdepartement en professionele ondersteuningspersoneel binne die departement en besighede in. Netwerke is baie belangrik in die vestiging van ondersteunende inklusiewe praktyke. Samewerking tussen onderwysers uit verskillende skole moet gebaseer wees op vaardighede wat mekaar komplementeer; sodoende kan onderwysers mekaar ondersteun om diversiteitsuitdagings aan te spreek, veral namate hulle insluiting uitbou (UNESCO, 2020, p. 149). Samewerkende vennootskappe kan daartoe bydra dat onderwysers optimale ondersteuning binne hul klaskamers kan bied. Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela en Okkolin (2017) lewer soos volg kommentaar oor verdere optrede:

Further concrete actions include the development of collaborative partnerships between teacher educational institutions, Provincial Departments of Education and local school contexts in the development of well-structured initial and continuing teacher education programs for inclusion and the development of effective multiprofessional support on district level that can further develop the capacity of teachers to provide support in their classrooms (p. 16).

Een vennoot is distriksgebaseerde ondersteuningspanne. Die Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding (NKSBOO/NCSNET) en die Nasionale Komitee vir Onderwysondersteuningsdienste (NKOOD/NCESS) (Suid-Afrika, 1997) het die vestiging van distriksgebaseerde ondersteuningspanne aanbeveel en OWS6 (Departement van Onderwys, 2001) omskryf die beginsels ten opsigte van hoe professionele leergemeenskap moet funksioneer. 'n Distriksgebaseerde ondersteuningspan is 'n groep departementele beroepslui wie se verantwoordelikheid dit is om inklusiewe onderwys te bevorder deur onderwysopleiding en die lewering van die kurrikulum en die verspreiding van hulpbronne; om leerhindernisse te identifiseer, te assesser en aan te spreek, asook om leierskap en effektiewe bestuur te voorsien (Departement van Onderwys, 2018:6). Die primêre funksie van 'n distriksgebaseerde ondersteuningspan is egter om geïntegreerde professionele ondersteuning op distriksvlak aan onderwysers te verskaf (Makhalemele & Nel, 2015, p. 2). Binne die distriksgebaseerde ondersteuningspan is daar ook professionele

ondersteuningspersoneel bestaande uit opvoedkundige sielkundiges, terapeute en ander gesondheids- en maatskaplike werk-praktisyns wat in voldiensskole ondersteuning verleen (Departement van Basiese Onderwys, 2014).

## 2.5 Samewerkingspraktyke

Volgens Edwards (2010, p. 3) is 'n praktyk met kennis, kulturele waarde en emosionele motiewe gevul. Praktyke word gevorm deur deelnemers se identiteite en betrokkenheid. Wanneer multidissiplinêre spanne saamwerk, word verhoudingskundigheid uitgebou tot verhoudingsagentskap, wat weer tot nuwe narratiewe oor professionele praktyke aanleiding gee. Edwards (2017, p. 305) beklemtoon dat vir suksesvolle samewerking oor praktykgrense heen, die volgende drie elemente nodig is:

- Verhoudingskundigheid wat die vermoë is om saam met ander oor 'n probleem te reflekteer om 'n oplossing te vind of 'n doelwit te bereik;
- Gemene kennis wat behels die besef dat ander beroepslui se kundigheid 'n hulpbron kan word binne samewerking ten einde 'n komplekse probleem op te los;
- Verhoudingsbevoegdheid wat die vermoë behels om ander persone te erken as 'n hulpbron tot probleemoplossing asook om eie kennis en bevoegdhede te versterk.

Om meer te verstaan oor hoe onderwysers binne 'n voldiensskool saamwerk, is dit belangrik om uit te vind watter tipe samewerkende skoolpraktyke bestaan, beide binne die skool en met persone en netwerke in die gemeenskap. Aangesien moderne klaskamers toenemend ten opsigte van leerders met uiteenlopende leerbehoeftes verskil, is heelskoolhervorming tesame met verbeterde onderwyspraktyke en aanpassings deur digitale innovasie nodig. Dit vereis die implementering van samewerkende skoolpraktyke (Fourie, 2018, p. 292; Mulholland & O'Connor, 2016, p. 1070). Samewerkende praktyke is ook nodig namate daar wegbeweeg word van die mediese model as raamwerk na 'n sosio-ekologiese benadering waar leerders se diverse behoeftes as belangrik geag word (Finkelstein et al., 2019, p. 16; Nel, 2018, p. 285).

Onderwysverandering verg ook 'n verandering in denkwysie oor lewenslange leer tesame met 'n verandering in onderwyspraktyke (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010, p. 101). Die meer tradisionele onderrigpraktyke lei volgens Fullan, Quinn en McEachen (2017, p. 2) tot 'n afname in leerderbetrokkenheid wat toegeskryf kan word aan leerders wat verveeld is in die klaskamer.

Deur doelgerigte samewerking kan nuwe praktyke daargestel word wat leerders met uiteenlopende leerhindernisse kan bystaan en beter kan ondersteun. Deur middel van samewerking kan nuwe onderrigpraktyke dus daargestel word. De Jong et al. (2019) noem dat dit help as daar reeds 'n samewerkingskultuur teenwoordig is met refleksie oor praktyke: "Short-term collaborative initiatives are dependent on the prior existence of collaborative structures and cultures. At the same time, collaboration serves as a tool to reflect on teaching practice in all groups, which is important to promote innovative practices into everyday school practices" (p. 10). Pantić en Florian (2015, p. 334) voer aan dat, terwyl die praktyk van onderrig dikwels verstaan word as 'n praktyk wat eksklusief binne klaskamers plaasvind, beklemtoon die huidige konseptualisering van onderwysers as agente van insluiting en maatskaplike geregtigheid dat daar 'n behoefte is aan onderwysers om praktyke van samewerking tesame met ander agente uit te bou:

In order to challenge the established views of teaching as an isolated teacher-classroom activity, it is necessary to explore the possibilities of expanding the remit of teacher competence and preparation to include teachers' relational agency, thus a capacity to work purposefully with other professions and become aware of the resource they could bring to bear to support a child (Pantić & Florian, 2015, p. 335).

Binne nuwe samewerkingspraktyke is die fokus dus op kollektiewe deelname of aksie tesame met gepaardgaande individuele leer (Edwards, 2017, pp. i-10; McNicholl, 2012, p. 220; Pantić & Florian, 2015, p. 335). Die literatuur beklemtoon dat onderwysers 'n sleutelrol speel in die ontwikkeling van inklusiewe praktyke binne klaskamers en dat hulle daartoe bydra om struikelblokke tot insluiting af te breek (Finkelstein et al., 2019, p. 3; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016, p. 2). Onderwysers praat toenemend oor doeltreffende praktyke en oor hoe hulle probleme kan oplos, en hulle praat ook oor insluiting as tweede natuur of as deel van goeie onderwys (Lyons, Thompson, & Timmons, 2016, p. 903).

Ekins (2012, pp. 27-29) beklemtoon ook dat elke skool 'n unieke konteks en kultuur het en dus ook unieke praktyke: "For me, the development of inclusive practices will always be individualised, and will involve critical consideration and examination of the underlying values and principles impacting on the context" (p. 28). Binne die ontwikkeling van inklusiewe praktyke in skole is daar ook vlakke van kompleksiteit, waarvan personeeldiversiteit net een vlak is. Personeeldiversiteit kan 'n belangrike rol speel in die tipes inklusiewe praktyke wat in so 'n skool ontwikkel word:

When diversity is seen to be a positive enabling feature within the school setting, rather than a barrier, this belief contributes to the development of the culture and ethos of the school. Inclusive pedagogy, including reflecting and collaborative problemsolving, is therefore also seen as key to the development of inclusive practices (Ekins, 2012, p. 29).

In Guðjónsdóttir en Óskarsdóttir (2016, p. 4) word drie fundamentele pedagogiese beginsels geïdentifiseer vir die ontwikkeling van inklusiewe praktyke, naamlik (a) onderwysers wat verantwoordelik is vir en verbind is tot onderwys vir alle leerders; (b) mede-agentskap waar leerders aktiewe agente is binne die onderrigproses, wat beteken dat daar 'n wisselwerking is tussen die onderwyser en leerders, en (c) waar die onderwyser vertrou dat die leerders wil leer.

Aktiwiteite (handelinge) wat samewerking in 'n skool bevorder sluit in samewerkende leer, mede-onderrig, probleemoplossing (samewerkend/groep), indiensopleiding, en die bywoon van konferensies en/of werksessies (Engelbrecht, 2003, p. 82). Samewerkende leer ("cooperative learning") behels klein groepe of spanne wat saamwerk om spansukses te bepaal op 'n manier wat leerderverantwoordelikheid vir eie leer asook die leer van ander bevorder (Murphy, Grey, & Honan, 2005, p. 157). Mede-onderrig ("co-teaching") behels die betrokkenheid van verskeie beroepslui met gedeelde kundigheid en eienaarskap, met gelyke verantwoordelikheid en 'n gedeelde visie, wat saamwerk vir goeie onderrig, leer en ondersteuning aan alle leerders binne die klaskamer (Verschueren, Petry, & Stuyf, 2018, p. 8; Cosier & Ashby, 2016, p. 292).

Alhoewel Suid-Afrikaanse beleide spesifieke riglyne, vereistes en prosedures uiteensit om 'n inklusiewe onderwysstelsel te bewerkstellig, toon navorsing dat skole dit steeds moeilik vind om inklusiewe praktyke prakties toe te pas. Ondersteuning op beleidsvlak is dikwels gereed, maar om die gaping tussen beleid en praktyk te oorbrug bly 'n uitdaging. Finkelstein et al. (2019, p. 1) stel dit dat idealistiese beleid en wetgewing nie inklusiewe praktyke waarborg nie. Dus bly dit steeds 'n uitdaging om inklusiewe beleid na inklusiewe praktyk om te sit (Carrington & Elkins, 2002, p. 51). Soos reeds in 1.2.3 genoem, word unieke, gelokaliseerde inheemse uitvoeringswyses (praktyke) binne inklusiewe onderwys vereis (Engelbrecht, 2019, p. 541). Met die Covid-19-pandemie moet onderwysers nou hul praktyke nog verder aanpas en maniere vind om leerders nie uit te sluit nie, soos veral dié wat nie van aanlynonderrig gebruik kan maak nie (UNESCO, 2020, p. 27).



## 2.6 Faktore wat samewerking bevorder of belemmer

Volgens die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT) werk die subjek (die onderwyser) en die gemeenskap nou saam aan die hand van 'n objek (of motief) ter bereiking van 'n bepaalde uitkoms. Hiervoor kan samewerking as bemiddelingshulpmiddel gebruik word. Dit sluit aan by die studie se laaste newevraag oor onderwysers se verstaan van faktore wat onderwysersamewerking in 'n skool kan bevorder of belemmer.

### 2.6.1 Faktore wat samewerking bevorder

Voordat daar na die faktore wat samewerking in 'n skool kan bevorder verwys word, word 'n kort oorsig gegee van sommige voordele van samewerking. Dit hou direk verband met die faktore wat dit bevorder. Vangrieken et al. (2015) het bevind dat samewerking voordele op drie vlakke inhou: dit baat die onderwyser, die leerders en die skool as organisasie (Vangrieken, 2018, pp. 43, 44; Vangrieken et al., 2015, p. 27).

- Op leerdervlak verbeter samewerking leerders se akademiese uitkomst, prestasie en begrip. Ondersteuningspersoneel werk meer doeltreffend saam, en daar is minder verwysings na professionele ondersteuningspersone en -dienste (Fourie, 2018, p. 295; Vangrieken, 2018, p. 43).
- Op organisasievlak (skoolvlak) ondersteun 'n positiewe samewerkende skoolklimaat innovasie met skoolwye aandag wat gefokus is op die behoeftes van leerders. Verder ontstaan 'n afgeplatte leierskap en magstruktuur met 'n ondersteunende kultuur (Vangrieken et al., 2015, p. 27).
- Wat die vlak van die onderwyser betref, voer Hargreaves (1994) aan dat 'n samewerkende kultuur die meeste voordele inhou op onderwyservlak – op praktiese, persoonlike en professionele vlak (Head, 2003, p. 47). Op 'n praktiese vlak ervaar onderwysers dat hulle verminderde vlakke van oorbelading ervaar en verhoogde bekwaamheid ontwikkel ten opsigte van werk (Vangrieken et al., 2015, p. 27). Op 'n persoonlike vlak is onderwysers meer gemotiveerd, ontwikkel hulle verhoogde moreel en kommunikeer hulle beter met andere. Op 'n professionele vlak lei samewerking tot wedersydse vertroue, wat sowel onderwysertoewyding as -behoud versterk. Daar is ook 'n uitruil van kundigheid wat professionele ontwikkeling versterk en die afhanklikheid van kundiges van buite verminder. Saam neem onderwysers dus eienaarskap vir kreatiewe

probleemoplossing aangesien hulle mekaar ondersteun ten opsigte van spesifieke probleme (Fourie, 2018, p. 295).

Deur samewerking ontstaan daar dus 'n leerkultuur by beide die leerder en die onderwyser (Fullan, 2007, p. 140). Daar ontstaan ook 'n vertrouensverhouding tussen die skoolhoof en die personeel (wat insluit respek, agting en integriteit) (Walton & Lloyd, 2012, p. 66). Verder kan samewerkende onderwyserleer, waarin die kennis bekom uit navorsing tesame met onderwysers se kennis en ervaring gekoppel word, professionele ontwikkeling, skoolontwikkeling en die professionele leerklimaat van die skool positief beïnvloed (Van Schaik, Volman, Admiraal, & Schenke, 2020, p. 218). Enkele faktore wat samewerking bevorder, is persoonlike en groepsfaktore, strukturele en organisatoriese faktore, prosesfaktore, asook begeleiding.

- Persoonlike faktore sluit in houding, persoonlikheid, die bereidwilligheid om saam te werk, die verstaan van die voordele wat spanwerk inhou, asook die kombinerings van vaardighede, kennis en ervaring. Wat ervaring betref, beklemtoon Li en Ruppel (2020) dat “[i]ndividual teachers’ past personal and professional experience has been shown to play a role in shaping teacher agency” (p. 13).
- Groepsfaktore is spesifiek tot 'n bepaalde groep of gemeenskap en sluit in vaardighede met betrekking tot spanwerk, die spangrootte, selfstandigheid, 'n ondersteunende omgewing, leierskap (gedeelde en transformerende) en groepdoeltreffendheid.
- Strukturele faktore hou verband met komponente soos tydverwante aangeleenthede asook faktore soos personeelkontinuiteit, fisiese strukture en gereelde, gestruktureerde professionele interaksies.
- Prosesfaktore hou verband met die proses van samewerking met ander wat insluit om buigsaam te wees, verhoudings te bou, konflik te vermy en taakgefokus te wees. Daar is ook interafhanklikheid en 'n gestruktureerde benadering wat op leeruitkomst en professionele outonomie fokus.
- Organisatoriese faktore behels die kenmerke van die skool as 'n organisasie wat die funksionering van die groep beïnvloed. Dit sluit in kulturele kwessies, die skep van 'n atmosfeer van wedersydse vertroue, die monitering van samewerking sodat dit nie tot minagting van kollegas lei nie, asook skoolbestuurstrukture en -leierskap. Binne die skool is daar ook leiding wat insluit opleiding, die terugvoering wat spanlede gee, asook die ondersteuning deur spanlede.



In die literatuur word samewerking egter nie altyd as 'n wondermiddel vir probleemoplossing beskryf nie (Vangrieken et al., 2015, p. 29).

### **2.6.2 Faktore wat samewerking belemmer**

Onderwysersamewerking word egter gekonfronteer met verskillende vorme van teenstand en navorsers het bevind dat onderwysers nie altyd tevrede voel oor die mate waarin samewerking binne skole plaasvind nie (Vangrieken et al., 2015, pp. 29-33). Vangrieken et al. (2015) dui aan dat samewerking op drie vlakke plaasvind: op leerdervlak, op onderwyservlak (individueel en in groepsverband) en op die vlak van organisatoriese en strukturele vlak (Vangrieken, 2018, pp. 43, 44; Vangrieken et al., 2015, p. 27) (kyk 2.6.1). Wanneer onderwysers mededinging en druk ervaar kan dit tot konflik en 'n verlies van outonomie lei. Dit lei ook tot verhoogde werksdruk en druk om met ander persone (die meerderheid) te konformeer. Balkanisering kom voor wanneer spanwerk tot 'n geslote sosiale sisteem lei wat 'n eksklusiewe groep binne 'n organisasiestruktuur in 'n skool vorm. 'n Voorbeeld is wanneer onderwysers verkies om in die personeelkamer binne hul span te bly en sodoende skaars die res van die personeel in die skool ken. Binne die skool kan samewerking ook dien as 'n kontrolemeganisme wat onderwysers tot gestandaardiseerde prestasieverwagtinge verbind. Dit kan ook onderwysers dissiplineer en beperkings plaas op hul outonomie (Vangrieken et al., 2015, p. 29).

Faktore wat samewerking kortwiek, word breedweg in drie verweefde faktore groepeer: onderwyserfaktore, organisatoriese (skool-) faktore en strukturele (breër sistemiese en maatskaplike) faktore. Hierdie faktore word vervolgens kortliks bespreek (Andrews et al., 2019, p. 8; Fourie, 2018, p. 295; Vangrieken, 2018).

- Onderwyserfaktore behels persoonlike, professionele en groepsingesteldheidsgerigte struikelblokke. Persoonlike faktore sluit in traagheid om pogings aan te wend, gebreke wat vaardighede en opleiding betref, 'n onwilligheid om saam te werk, konfrontasie met konflik wat vroeër vermy kon gewees het, en persoonlikhede en onderwysfilosofieë wat nie by mekaar pas nie (Vangrieken et al., 2015, p. 33). Heelwat Suid-Afrikaanse onderwysers glo in die beginsel van insluiting, maar betwyfel hul selfdoeltreffendheid in die implementering daarvan (Engelbrecht, 2018, p. 10). Soos dit internasionaal die geval is, gee heelwat onderwysers voorkeur aan 'n klokkurwe- ("bell-curve") denkwysie wat spesialiste, kompetisie, interpersoonlike konflik, outonomie, inisiatiewe en die

konformering tot norme verg (Florian, 2015, p. 339; Vangrieken, 2018, p. 47). Professionele struikelblokke hou verband met probleme wat ontstaan weens 'n tekort aan opleiding, vaardighede, kennis en ervaring, en wat veroorsaak dat onderwysers glo dat hulle nie oor voldoende opleiding, vaardighede of ervaring beskik om samewerkende vennootskappe met ouers en beroepslui te vestig of te handhaaf nie (Engelbrecht, 2018, p. 12; Fourie, 2018, p. 295). Groepsingesteldheidsgerigte struikelblokke verwys volgens Fourie (2018, p. 296) na die oortuigings en verwagtinge van spanlede. So byvoorbeeld is daar onderwysers wat oortuig is dat sekere leerders nie by hoofstroomskole ingesluit moet word nie. Belemmerende groepsfaktore sluit ook in onduidelikhede of meningsverskille oor groepsdoelwitte, oneffektiewe leierskap, swak kommunikasie, gebreke in personeelkontinuiteit, konflik wat nie reg bestuur word nie, minagtende houding teenoor kollegas en spanne wat óf te groot óf te klein is (Vangrieken et al., 2015, p. 33).

- Skool- (organisatoriese) faktore sluit pragmatiese en konseptuele struikelblokke in. Pragmatiese struikelblokke verwys na uitdagings ten opsigte van hulpbronne soos finansiering, onderrigruimte en ondersteuningsmateriaal, wat spanwerk kan bemoeilik (soos die skedulering van 'n vergadering). Navorsing deur Engelbrecht (2018, p. 10) dui aan dat daar uitdagings in die kurrikulum is wat dit vir onderwysers onmoontlik maak om kreatief te wees en onderrigstrategieë aan te pas. Logistieke uitdagings soos te min tyd kortwiek weer die beplanning vir effektiewe praktyke (Mulholland & O'Connor 2016, p. 1078; Stofile & Green, 2018, p. 83). Konseptuele (sistemiese) struikelblokke verhoed die uitbreiding of wysiging van rolle, met spanlede wat rigiede idees in verband met toepaslike verantwoordelikhede en take toon en wat hul samewerkende aksies beperk. Dit kan daartoe lei dat ondersteuningspersoneel in isolasie van die algemene onderwyspersoneel werk (Fourie, 2018, p. 295). Samewerking is dus dikwels ver verwyder van onderwysers se daaglike klaskamerpraktyke en onderwysers werk oorwegend alleen waar hulle verantwoordbaar gehou word vir kurrikulumuitkomste en prestasie. Naas pragmatiese en konseptuele struikelblokke, is daar ook ander faktore soos die oordra van gesins- en gemeenskapsuitdagings na skole (soos gesinsgeweld en -armoede), 'n tekort aan die aktiewe uitruil van idees en praktyke tussen kollegas en tussen skole, asook gebrekkige samewerkingskulture binne skole (Fullan, 2007, p. 123-140). Min skole het byvoorbeeld toegang tot sielkundige, maatskaplike en gesondheidsberoepslui (Nel et al., 2013, p. 903). Organisatoriese faktore sluit ook in 'n sterk-gewortelde kultuur van isolasie en individualisme, en norme van professionele outonomie, onafhanklikheid en privaatheid (Vangrieken et al., 2015, p. 33).

- Strukturele struikelblokke sluit konseptuele (sistemiese) hindernisse in. Departementele kurrikulumbeleid wat aspekte insluit soos die volume van die leerinhoud wat gedek moet word, die tipe assessering en die tempo van aflewering wat indruis teen alternatiewe assesseringsformaat, is 'n belemmerende faktor in skole en dit bemoeilik onderwysersamewerking (Andrews et al., 2019, p. 10). Strukturele faktore sluit ook in te min tyd, werksdruk en die druk om te standaardiseer (Vangrieken et al., 2015, p. 33).

## 2.7 Samevatting

Die literatuur, navorsing en beleid op beide nasionale en internasionale vlak beklemtoon die belang en waarde van samewerking binne die onderwys wat bydra tot verhoogde leerdersukses. Samewerking word beskou as 'n sleutelstrategie en voorvereiste vir suksesvolle ontwikkeling van inklusiewe leeromgewings en pedagogieë (Kaasila & Lauriala, 2010, p. 854; Walton & Lloyd, 2012, p. 66). Die veronderstelling is dat samewerking ook eie leer en dié van ander wil bevorder. Daar is verder 'n beweging weg van 'n kultuur van individualisme na 'n kultuur van samewerking, samewerkende professionalisme en dieper leer (kyk 2.3.3). Samewerking verg egter mede-verantwoordelikheid, gedeelde aanspreeklikheid en gesamentlike werk (Munby & Fullan, 2016, p. 4; Vangrieken et al., 2015, p. 23). Smit, Preston en Hay (2020, p. 6) beklemtoon dat die samewerkingsproses noodsaaklik is vir suksesvolle inklusiewe onderwys. Omdat skole toenemend voorsiening maak vir die akkommodering van alle leerders in die skool, vereis dit dus die implementering van samewerkende skoolpraktyke (Fourie, 2018, p. 292). Pantić en Florian (2015, p. 334) voer aan dat alhoewel onderwys dikwels beskou word as 'n praktyk wat slegs in klaskamers plaasvind, die huidige konseptualisering van onderwysers as agente van insluiting en maatskaplike geregtigheid die behoefte aan onderwysers beklemtoon om praktyke van samewerking met ander agente uit te bou. Verskeie studies, soos dié deur Prenger et al. (2017, p. 77), belig die voordele wat onderwysersamewerking vir professionele leergemeenskappe inhou. Een voordeel is dat samewerkende onderwysleer, waarin die kennis wat uit navorsing bekom is, aan onderwysers se kennis en ervaring gekoppel word. Dit het dan 'n positiewe uitwerking op professionele ontwikkeling, skoolontwikkeling en die professionele leerklimaat van die skool (Van Schaik et al., 2020, p. 218). In die literatuur word samewerking egter nie altyd as 'n wondermiddel vir probleemoplossing beskryf nie – daar kom verskillende vorme van teenstand teen onderwysersamewerking voor (Vangrieken et al., 2015, pp. 29-33).

‘Samewerking’ is die nuwe refrein vir innovasie en verbeterings. Die vraag is nie langer of onderwysers moet saamwerk nie. Hargreaves en O’Connor (2017) beklemtoon die belang daarvan: “No profession can serve people effectively if its members do not share and exchange knowledge about their expertise or about the clients or students they have in common. The big question is rather about how and how well teachers and other educators collaborate” (p. 10). Die GEM 2020 (UNESCO, 2020, p. i) vra ook vir samewerking in die lig van die Covid-19-pandemie en bepleit ’n kollektiewe verantwoordelikheid om benadeelde en kwesbare leerders te ondersteun.

Aangesien die studie op onderwysers se samewerking binne ’n volodiensskool gefokus het, is daar in hoofstuk 2 in meer diepte gekyk na die begrip ‘samewerking’ vanuit die teoretiese raamwerk van KHAT. Samewerking is omskryf, asook die belang daarvan, soos dit in internasionale en Suid-Afrikaanse beleide verskyn. Daar is ook ondersoek ingestel na die verskillende fasette van samewerking, gevolg deur ’n bespreking van die beweging na dieper samewerking en die beweging vanaf professionele samewerking na samewerkinge professionalisme. Om aan te sluit by die newevrae in die studie, is ’n beter verstaan gekry van wat in die literatuur gesê word oor samewerkingsnetwerke en -praktyke. Die hoofstuk is afgesluit met ’n bespreking van moontlike faktore wat samewerking bevorder of belemmer.

In hoofstuk 3 word die navorsingsparadigma en -ontwerp, navorsingsmetodologie en die generering en ontleding van die data bespreek. Die belangrikheid van geldigheid en betroubaarheid, etiese prosesse en die rol wat die navorser speel, word breedvoerig bespreek.

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

#### 3.1 Inleiding

In hoofstuk 1 is die agtergrond tot die studie geskets. Die uitdagings om inklusiewe beleid op grondvlak in skole te implementeer, is beklemtoon. Dit wil voorkom asof samewerking 'n herhalende tema in die literatuur oor inklusiewe onderwys is en beskou word as 'n strategie vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Dit bevorder ook leer en ontwikkeling by onderwysers. Tog is samewerking dikwels ver verwyder van onderwysers se daaglike klaskamerpraktyke met 'n gaping tussen beleid aan die een kant en die realiteit van die praktyk aan die ander kant (Engelbrecht, 2019, p. 541). Volgens Vangrieken et al. (2015, p. 23) beklemtoon beleid die 'dat' en 'wat' van samewerking maar is daar min navorsing oor hoe onderwysers daaglik besluite neem, dink en doen in uiteenlopende klaskamers asook oor onderwysers se ervarings en praktyke van samewerking. Navorsing deur Swart en Pettipher (2018, p. 132) belig dat onderwysverandering verskillend in elke skool- en gemeenskapskonteks ervaar word. Onderwys- en skoolhervorming is ook kontekstueel en ingebed in 'n nasionale politieke, maatskaplike en ekonomiese konteks. In hierdie studie is gepoog om 'n beter begrip te ontwikkel oor die wyse waarop onderwysers in 'n unieke konteks van 'n voldiensskool saamwerk.

Hierdie hoofstuk beskryf kortliks die vier komponente van die navorsingsontwerp: navorsingsparadigma (interpretatief), doel (samewerking), konteks (voldiensskool) en metodologie (kwalitatief). Die navorsingsmetodologie sluit die seleksie van deelnemers en die metodes wat gebruik is om die navorsingsvraag te beantwoord in. Die data-ontleding, data-verifikasie en etiese oorwegings word volgende bespreek. My rol as navorser word deurlopend beklemtoon aangesien dit verweef is met al die prosesse.

#### 3.2 Die navorser in wetenskaplike navorsing

Wetenskaplike navorsing se waarde lê daarin dat dit akkurate inligting genereer wat 'n belangrike hulpbron kan wees in die proses van verandering. Deur die skep van kennis, kan dit onder meer gebruik word om komplekse maatskaplike probleme aan te spreek (Bless et al., 2013, p. 27). Kennis vereis egter integriteit en 'n verantwoordelikheid om te sorg dat

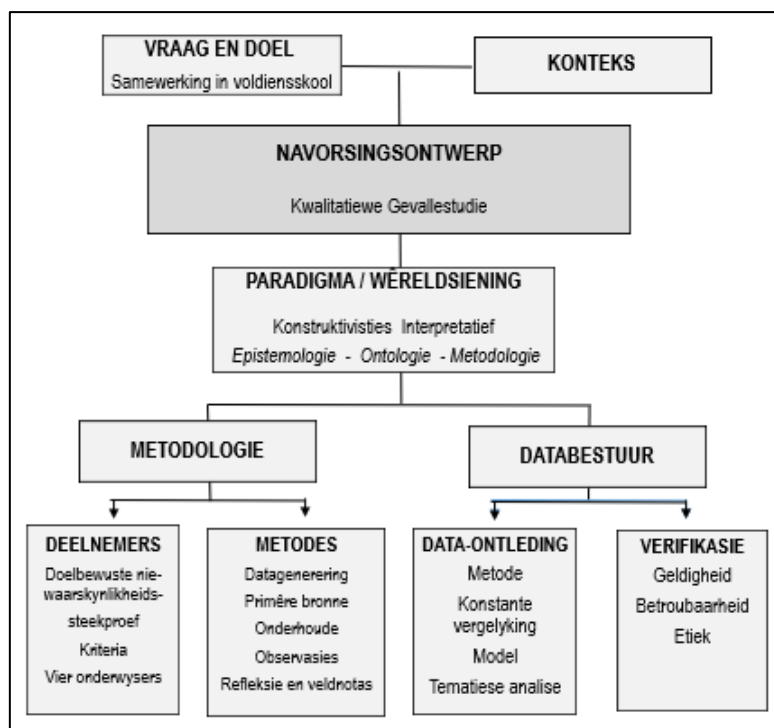
‘waarheid’ vasgevang word, dat gevolgtrekkings sonder vooroordele en foute gemaak word, dat daar eties opgetree word en dat die regte en welstand van deelnemers te alle tye beskerm word (O’Leary, 2010, p. 27). In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument, onlosmaaklik deel van die proses, vanaf data-insameling, na data-ontleding en die rapportering van die data (Creswell & Creswell, 2018, p. 181; Merriam & Tisdell, 2016, p. 16). Denzin en Lincoln (2018, p. 45) beskryf ’n navorser as ’n “bricoleur”, iemand met ’n pragmatiese en eklektiese benadering tot kwalitatiewe navorsing; ’n interpretatiewe ‘nutsman’ wat kwessies bymekaarsit om ’n verskynsel te ondersoek en te beskryf. Die diepte en gehalte van die navorsingsbevindinge hang af van die navorser se persoonlikheid, vaardighede, aannames, en belangstellings (Bless et al., 2013, p. 242; Merriam & Tisdell, 2016, p. 1).

Wat my agtergrond, belangstellings, aannames en eienskappe as navorser betref, is ek ’n wit, Afrikaanssprekende, Suid-Afrikaanse vrou. Ek was vir vyf jaar ’n laerskoolonderwyser. Ek werk reeds 21 jaar in ’n administratiewe omgewing aan ’n hoërondewysinstelling, maar het ook ervaring van die akademiese omgewing. Ek het in 2002 ’n M Ed-graad in Spesialiseringsonderwys verwerf. My belangstelling in die onderwerp van onderwysersamewerking word versterk deur my toekomstige rol as opvoedkundige sielkundige waar samewerking in ’n multispansbenadering noodsaaklik geag word om ’n inklusiewe omgewing van leer en ontwikkeling uit te bou. Opvoedkundige sielkundiges se deelname in samewerkingsverhoudings om verandering te fasiliteer kan ’n groot invloed hê op inklusiewe en gesondheidsbevorderende skole deur meer holistiese en gekoördineerde ondersteuning (Engelbrecht, 2001, p. 24). My aannames spruit voort uit ’n mate van blootstelling aan die navorsingsproses (spesifiek onderhoudvoering) en ’n vertroudheid met die skoolomgewing en bepaalde vaardighede wat goeie kommunikasievaardighede, empatie teenoor deelnemers, buigsaamheid en aanpasbaarheid met prosesse, onpartydigheid en ’n sensitiwiteit vir die navorsingsproses insluit (Creswell & Creswell, 2018, p. 260; Merriam & Tisdell, 2016, p. 17; Yin, 2015, p. 280). Daar is ook refleksie oor my eie agtergrond binne die onderwys en oor kontak met huidige onderwysers wat tot bepaalde aannames en vooroordele kan lei (Yin, 2015, p. 286). Wat die eienskappe van ’n navorser betref, is refleksie oor eie waardes en vooroordele asook ’n bewustheid van persoonlike subjektiwiteit belangrik (Merriam & Tisdell, 2016, p. 17; Mouton, 2013, p. 98). Ek wil persoonlike subjektiwiteit probeer verminder sodat ek die storie van die deelnemers kan vertel; dus ek wil verhoed dat my eie onderwys- en werkservaringe van die verlede my interpretasie van die deelnemers se ervarings en gepaardgaande interpretasie van die

bevindinge beïnvloed (Creswell & Creswell, 2018, p. 260). Ek is ook bewus van hoe belangrik dit in kwalitatiewe navorsing is dat die navorser dwarsdeur die hele navorsingsproses krities ingestel moet bly om sodoende eties op te tree, en ook die gehalte en geloofwaardigheid van die studie te verseker (Mertens, 2015, p. 329).

### 3.3 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp behels die fokus op die navorsingsvraag, die doel van die studie, die inligting wat bekom moet word om die navorsingsvraag te beantwoord, en die metodes wat gebruik kan word om dit te doen. Dit is 'n buigsame stel riglyne wat paradigmas met sowel ondersoekstrategieë as data-insamelingsmetodes verbind: "It situates researchers in the empirical world and connects them to specific sites, people, groups, institutions and bodies of relevant interpretive material" (Denzin & Lincoln, 2018, p. 58). Yin (2015, p. 83) beskou 'n navorsingsontwerp as 'n logiese bloudruk (of plan) van die navorsingsproses wat die akkuraatheid van die studie bevorder (kyk die navorsingsplan in figuur 3.1). My vaardighede, aannames en praktyke as navorser, soos na verwys in 3.2, het deurlopend 'n rol gespeel, vanaf die paradigma en ontwerp, na die insameling van empiriese materiaal tot by die data-ontleding en -verifikasie (Merriam & Tisdell, 2016, p. 18).



Figuur 3.1: Die navorsingsplan van hierdie studie (aangepas uit Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006, p. 37)



### 3.4 Kwalitatiewe navorsing

In aansluiting by die waarde van wetenskaplike navorsing, soos in 3.2 bespreek, is die doel van wetenskaplike navorsing om te ondersoek, te beskryf en/of te verduidelik. 'Kwalitatiewe navorsing' is 'n sambreelterm vir verskillende vorme van ondersoek (Denzin & Lincoln, 2018, p. 19). Volgens Holloway en Biley (2011, p. 974) is 'n kwalitatiewe ondersoek die mees humanistiese en persoongesentreerde manier om menslike denke en handeling te verken en te ontbloot. In die meeste kwalitatiewe navorsing observeer en beskryf die navorser die belewing van die deelnemers aan die hand van die navorsingsvrae, met die doel om sy of haar nuuskierigheid te bevredig en om moontlik metodes te ontwikkel vir opvolgstudies (Babbie, 2011, p. 68).

Hierdie navorsingstudie was in 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk gesitueer in 'n poging om sin te maak van die verskynsel deur dit in 'n natuurlike omgewing te bestudeer. Denzin en Lincoln (2018) definieer kwalitatiewe navorsing soos volg:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that makes the world visible and transforms the world. They turn the world into a sense of representations, including fieldnotes, interviews and recordings. It involves an interpretative, naturalistic approach to the world. Researchers study things in their natural settings and attempt to make sense of or interpret a phenomenon in terms of the meaning people bring to them (p. 43).

Volgens Silverman en Marvasti (2008 in Loh, 2013, p. 11) voldoen kwalitatiewe navorsing aan die volgende kriteria: dit deurdink die data om betroubare en geldige bevindinge te ontwikkel; dit gebruik geskikte metodes vir die navorsingsprobleem en poog om by te dra tot sowel beleid (teorie) as die praktyk. Dit bied ook aan die navorser die geleentheid om 'n verskynsel (sosiaal/menslik) te begryp (Creswell & Creswell, 2018, p. 4). Beide Creswell en Creswell (2018, pp. 180-188) en Babbie (2011, p. 68) lig kenmerke van kwalitatiewe navorsing uit. Dit fokus op sowel die proses as die produk (resultate). Die navorsing word vooraf aan die deelnemers verduidelik en hul vrae word beantwoord. Die data word in 'n natuurlike omgewing ingesamel deur gebruik te maak van veelvuldige databronne. Die data-insamelingsproses word deur die ontleding en die ontwikkeling van kategorieë en temas gevolg. Die uitkoms (produk) is 'n ryk beskrywing van wat omtrent die verskynsel geleer is, en word in woorde en prente beskryf (Denzin & Lincoln, 2018, p. 43). Die finale verslag bied



die stemme van die deelnemers en die refleksies van die navorser aan en verskaf 'n komplekse beskrywing en interpretasie van die probleem, wat tot die literatuur bydra (Creswell, 2013, pp. 65-66; Denzin & Lincoln, 2018, p. 43). In kwalitatiewe navorsing word direk met die deelnemers as bewuste, selfgerigte persone gekommunikeer. Die deelnemers bied aan die navorser toegang tot hul subjektiewe belewing van en sensitiwiteit jeens 'n konteks (in hierdie geval 'n skool) waarin hierdie kontak plaasvind (Merriam & Tisdell, 2016, p. 24).

Hierdie kwalitatiewe gevallestudie is in 'n werklikheidsgetroue situasie geanker, en gee 'n ryk en holistiese beskrywing van die verskynsel tesame met verskeie metodes van data-insameling wat oor 'n spesifieke tydperk gebruik word (Denzin & Lincoln, 2018, p. 602; Merriam & Tisdell, 2016, pp. 37-40). Creswell (2013) in Merriam en Tisdell (2016) beskryf 'n kwalitatiewe gevallestudie soos volg:

In a qualitative approach the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g. observations, interview, documents and reports) and reports a case description and case-based themes (p. 40).

Dis ook die voorkeurstrategie wanneer 'hoe'- of 'waarom'-vrae gestel word (kyk 1.3) en wanneer daar op 'n verskynsel in 'n werklikheidsgetroue konteks gefokus word (Denzin & Lincoln, 2018, p. 342). Volgens Yin (2015) in Merriam en Tisdell (2016) is 'n gevallestudie "an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident" (p. 37). Beperkinge sluit in dat so 'n studie duur kan wees met betrekking tot tyd en hulpbronne, en nie veralgemeen kan word na die breër bevolking nie (Mertens, 2005, p. 315; Maree, 2015, p. 84). In hierdie studie het ek gepoog om deelnemers se persepsie van samewerking asook wat hulle doen om inklusiewe klaskameromgewings te bevorder, vas te vang (Babbie & Roberts, 2018, p. 268; Merriam & Tisdell, 2016, p. 39).

### **3.5 Navorsingsvraag en -konteks**

Een van die eerste stappe in die navorsingsproses is om die navorsingsvraag en die doel van die studie formuleer. Die doel van hierdie gevallestudie was om ondersoek in te stel na onderwysersamewerking in 'n ontwikkelende volediensskool in 'n distrik in die Wes-Kaap (Creswell & Creswell, 2018, p. 19). Hierdie kwalitatiewe studie het gepoog om insig te verkry in hoe onderwysers saamwerk, samewerkingspraktyke, samewerkingsnetwerke en faktore

wat samewerking bevorder en belemmer. Die navorsingsvraag was: Hoe beskou onderwysers samewerking in 'n voldiensskool? Die newevrae was:

- Wat is onderwysers se persepsie en begrip van samewerking in inklusiewe onderwys?
- Watter samewerkingspraktyke benut onderwysers in die skool?
- Hoe benut onderwysers samewerkingsnetwerke in die skool en met buite-netwerke?
- Watter faktore bevorder en belemmer samewerking in die skool?

KHAT, soos bespreek in 2.2.1, het die beskrywende en analitiese raamwerk van die studie verskaf (Hancock & Miller, 2017, p. 940). Die fokus was op die ervarings van vier deelnemers wat in 'n spesifieke konteks leef en werk (Creswell & Creswell, 2018, p. 8). 'n Oorsig oor die konteks van die skool (kyk 4.2.1) sowel as karaktersketse van elke deelnemer (kyk 4.2.2) word in hoofstuk 4 gegee.

### **3.6 Navorsingsparadigma**

'n Paradigma is 'n basiese stel oortuigings wat handeling rig en vorm die kern van die navorsingsontwerp aangesien dit bepaal hoe die navorser die wêreld sien en interpreteer (Denzin & Lincoln, 2018, p. 56). In die studie, en in ooreenstemming met my oortuigings en aannames in die wêreld, het ek van 'n konstruktivisties-interpretatiewe paradigma gebruik gemaak (Denzin & Lincoln, 2018, p. 13). Hierdie tipe paradigma word gerig deur die basiese aanname dat kennis sosiaal gekonstrueer word deur mense wat aktief binne die navorsingsproses poog om die leefwêreld van mense wat daarin leef vanuit hul perspektief te verstaan (Mertens, 2015, p. 65). Die volgende drie faktore en die meegaande beginsels rig die paradigma en bepaal hoe 'n kwalitatiewe navorser die wêreld sien en daarbinne optree (Denzin & Lincoln, 2018, p. 56):

- Ontologie verwys na die veelvuldige realiteite wat sosiaal gekonstrueer word. "The constructivist researcher rejects the notion that there is an objective reality that can be known and takes the stance that the researcher's goal is to understand the multiple social constructions of meaning and knowledge" (Mertens, 2015, p. 67). Die fokus is dus die aard van die realiteit van die deelnemers aan die studie.
- Epistemologie verwys na die oorsprong van die kennis (Creswell, 2013:20). Kennis in interpretatiewe navorsing verwys na die subjektiewe kennis van die deelnemers (Creswell 2007 in Merriam, 2009, p. 9). Die navorser ("the inquirer") is in 'n interaktiewe proses met die deelnemer ("the inquired-into") en hulle beïnvloed mekaar soos wanneer

'n navorser die deelnemers binne hul konteks waarneem. Mertens (2015, p. 65) vra wat die verhouding is tussen die navorser en die bekende. Die aanname is dat die data, die interpretasies en die uitkomst gewortel is in die konteks en persone; dit is nie in die navorser se verbeelding nie. Mertens (2015) verduidelik: "The data can be tracked to their sources, and the logic used to assemble interpretations, can be made explicit in the narrative" (p. 68). Die navorser samel (subjektiewe) ervarings en bewyse in, gebaseer op hoofsaaklik primêre bronne soos onderhoude, waarnemings en literatuur (Creswell, 2013, p. 20).

- Metodologie verwys na die metodes om nuwe kennis oor 'n verskynsel te bekom. Dit gaan oor hoe ons die wêreld ken of kennis oor die wêreld bekom (Mertens, 2015, p. 65). Dit sluit onderhoude, waarnemings en dokumentasie in. Die realiteit word gekonstrueer deur die interaksie tussen die ondersoeker en die respondente.

In die studie is daar ook voldoen aan die basiese etiese beginsels van betroubaarheid en geldigheid. Met hierdie interpretatiewe paradigma wat my handelinge gerig het, was die volgende stap in die navorsingsplan die metodologie en databestuur.

### **3.7 Navorsingsmetodologie**

Twee stappe in die data-insamelingsproses behels die samestelling van 'n steekproef uit 'n breër populasie en die data-insamelingsproses en metodes wat ek gebruik het om kennis oor die verskynsel te bekom (Denzin & Lincoln, 2018, p. 897).

#### **3.7.1 Navorsingspopulasie en -steekproef**

Aangesien ek in 'n konstruktivisties-interpretatiewe paradigma gewerk het, het ek van 'n doelbewuste, nie-waarskynlikheidsteekproef gebruik gemaak om 'n beter begrip van en insig in die verskynsel te bekom (Creswell, 2013, p. 156; Merriam & Tisdell, 2016, p. 97). 'n Nie-waarskynlikheidsteekproef word deur kwalitatiewe navorsers gebruik, aangesien die doel nie is om die bevindinge te veralgemeen nie (Merriam & Tisdell, 2016, p. 96). Met doelbewuste seleksie wou ek as navorser ontdek, verstaan en insig bekom (Merriam & Tisdell, 2016, p. 96). Ek het die steekproef (deelnemers) geselekteer omdat ek van mening was dat hulle verteenwoordigend was en oor ryk ervaring beskik het oor die fenomeen wat ondersoek sou word (Babbie, 2013, p. 190; Bless et al., 2016, p. 100; Patton & Newhart, 2018, p. 100). Daar is met 'n klein groep mense gewerk wat deeglik in hul spesifieke konteks bestudeer is (Miles et al., 2014, p. 31). Die deelnemers is op grond van spesifieke kriteria, na aanleiding van die navorsingsvraag, geselekteer. Merriam en Tisdell (2016) voer aan dat

“[t]he criteria you establish for purposeful sampling directly reflect the purpose of the study and guide in the identification of information rich cases” (p. 97). ’n Oorsig van die biografiese inligting van elke deelnemer word in 4.2.2 gegee.

### 3.7.2 Data-insamelingsproses en -metodes

Data-insameling en data-ontleding in kwalitatiewe navorsing word gesien as ’n aaneenlopende, sikliese en nie-liniêre proses (Maree, 2013, p. 81). Kwalitatiewe data word beskryf as bestaande uit direkte aanhalings van mense oor hul ervarings, gevoelens en kennis, en word deur onderhoude, gedetailleerde beskrywing van mense se aksies, aktiwiteite en waargenome gedrag bekom, asook deur uittreksels uit verskillende tipes dokumente (Merriam & Tisdell, 2016, p. 105). Aangesien ervarings op veelvoudige wyses verteenwoordig kan word, is daar van veelvuldige metodes in die studie gebruik gemaak: “There are multiple practices and methods of analysis that qualitative researchers-as-methodological bricoleurs, can employ” (Denzin & Lincoln, 2018, p. 897). As data-insamelingsinstrument het ek van onderhoude en waarnemings asook van artefakte gebruik gemaak om ’n beter begrip van die verskynsel te kry (Mertens, 2015, p. 446). Denzin en Lincoln (2018) dui aan dat “[q]ualitative researchers deploy a wide range of interconnected interpretive practices, hoping always to get a better understanding of the subject matter at hand” (p. 43). Engeström se KHAT, met ’n eie metodologie, soos verduidelik in 2.2.1, het die keuses van metodes verder beïnvloed (Engeström in Geder & Williams, 2016, p. vii).

Om die navorsingsvraag te beantwoord (die deelnemers se ervarings van samewerking), het ek van primêre databronne gebruik gemaak om ’n dieper begrip van die sosiale verskynsel te bekom (Merriam & Tisdell, 2016, p. 178). Primêre data word gegenereer wanneer die navorser self die data vir die doel van ’n bepaalde studie insamel (Bless et al., 2013, p. 184). Naas die onderhoude, is data ook deur waarnemings, dokumente en artefakte in die skool bekom (Patton, 2015, p. 14). Instrumente wat bestaan uit onderhoud- en waarnemingsgidse is vooraf in die raamwerk van die navorsingsvraag ontwikkel. Die fases van data-insameling het bestaan uit ’n semi-gestruktureerde onderhoud, gevolg deur twee waarnemings met gepaardgaande reflektiewe gesprekke, en is afgesluit met ’n tweede semi-gestruktureerde onderhoud (kyk tabel 3.1). Die navorsing is deur ’n literatuurstudie en die insameling van artefakte aangevul. Ná afloop van elke besoek aan die skool het ek veldnotas gemaak oor refleksies en verdere waarnemings om sodoende die studie aan te vul.

Tabel 3.1: Opsomming van data-insameling in die studie

	Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3	Deelnemer 4
Onderhoud 1	√	√	√	√
Onderhoud 2	√	√	√	√
Waarnemingsgesprek 1	√	√	√	√
Waarnemingsgesprek 2	√	√	√	√
Artefakte / Dokumentasie	√	√	√	√
Beskrywende data (konteks)	Onderhoud met skoolhoof en adjunkhoof		Onderhoud met adjunkhoof	

### 3.7.2.1 Literatuuroorsig

’n Kernkomponent van die studie is die literatuuroorsig wat die navorsing binne ’n bepaalde konteks plaas (Maree, 2015, p. 50). Nadat die onderwerp van die studie geïdentifiseer is, is daar met die literatuuroorsig begin. Die doel van die literatuurstudie was om die navorsingsvraag te staaf en met die leser die resultate van ander studies wat met die studie skakel te deel. Creswell en Creswell (2018) verduidelik dat die literatuuroorsig “also relates a study to the larger, ongoing dialogue in the literature, filling in gaps and extending prior studies” (p. 26). Volgens Merriam en Tisdell (2016, p. 93) bied die literatuurstudie ’n sintese van wat reeds oor die onderwerp geskryf is, dit lig kennisgapings uit, dit trek / identifiseer verbande, en dit verduidelik begrippe. Die literatuurstudie, wat ’n deurlopende proses was, het begin met ’n oorsig van die onderwerp aan die hand van inligting in bronne wat boeke, artikels in gesaghebbende vaktydskrifte (beide internasionaal en nasionaal) en internetbronne ingesluit het (Bless et al., 2006, p. 24; Creswell & Creswell, 2018, p. 19). Genoegsame relevante literatuur is geraadpleeg totdat ek gevoel het ’n versadigingspunt in die soektog is bereik.

### 3.7.2.2 Onderhoude

In die meeste vorme van kwalitatiewe navorsing word data deur middel van onderhoude ingesamel (Merriam & Tisdell, 2016, p. 108). ’n Kwalitatiewe onderhoud is ’n proses waarin die navorser en die deelnemer in ’n gesprek betrokke is wat op die navorsingsvraag fokus (Merriam & Tisdell, 2016, p. 108). Die algemeenste tipe onderhoud is die persoon-tot-persoon-ontmoeting waarin een persoon inligting van ’n ander persoon ontlok (Merriam & Tisdell, 2016, p. 108). Die studie het hoofsaaklik van individuele, semi-gestruktureerde

onderhoude gebruik gemaak. Dit is 'n interaktiewe proses tussen minstens twee persone, met die doel om 'n beskrywing van die ervarings, perspektiewe en/of menings van deelnemers in hul leëwêreld te kry, sodat die betekenis van die beskryfde verskynsel geïnterpreteer kan word (Denzin & Lincoln, 2018, p. 580; Merriam & Tisdell, 2016, p. 110). Deur onderhoudvoering word nie-waarneembare inligting oor uiteenlopende perspektiewe wat deelnemers mag huldig, bekom (Merriam & Tisdell, 2016, p. 108). Die data is uit ander bronne (soos artefakte) geverifieer. Sekere aspekte van die deelnemers se belewing wat tydens die eerste onderhoud na vore gekom het, is in die tweede onderhoud verder ondersoek, deels om meer duidelikheid te kry oor die deelnemers se response. Bless et al. (2013, p. 216) noem egter dat onderhoudvoering tydrowend is en moeilik is om te ontleed en te veralgemeen. Verder kan deeglike refleksie en veldnotas vooroordeel wat deur sosiale wenslikheid meegebring word, aanspreek. Die stappe in die onderhoudsproses het die volgende behels (Creswell, 2013, pp. 163-166):

- Die deelnemers is vooraf geïdentifiseer op grond van die persone wat die navorsingsvraag die beste sou kon beantwoord. Voor die aanvang van die onderhoud is instemming van die deelnemers verkry (kyk bylaag C). Die doel van die navorsing is met die deelnemers bespreek.
- Daar was deeglike beplanning vir die onderhoud, soos reëlins oor die datum, die tydsduur, en 'n geskikte plek waar die onderhoud sonder onderbrekings kon plaasvind (kyk bylaag I).
- Die navorsingsvrae wat die deelnemers moes beantwoord, is geformuleer. Nuwevrae was duidelik, oop en gerig om die verskynsel wat bestudeer word, beter te verstaan (Patton, 2009, p. 153). Die regte vrae moes gestel word en die vrae soos demografiese vrae, kennis- en meningsvrae, en vrae wat gevoelens en ervaring sou ontlok, ingesluit (Merriam & Tisdell, 2016, p. 117). Jargon en ondubbelsinnige vrae is vermy.
- As onderhoudvoerder het ek vooraf 'n goeie verhouding met die deelnemers gevestig en gebruik gemaak van vaardighede soos genoem in 3.2 (Merriam & Tisdell, 2016, p. 128). Aanvullende vaardighede het ingesluit die vermoë om goed met die deelnemers in wisselwerking te tree, om goeie deelname te ontlok, om 'n atmosfeer van vertroue te skep, om respek, hoflikheid, empatie en onvoorwaardelike aanvaarding te toon, en om aktief te luister (Merriam & Tisdell, 2016, pp. 128-129).
- Nadat die tipe onderhoud bepaal is, is die instrumente ontwerp. Die instrumente (die onderhoudgidse en waarnemingsgidse) is in 2018 saamgestel tydens 'n breër

navorsingsprojek wat deur die Nasionale Navorsingsraad befonds is. Navorsers van die Universiteit Stellenbosch en die Universiteit van Wes-Kaapland (Suid-Afrika) en die Universiteite van Antwerpen, KU Leuven en UGhent (België) is betrokke by die bilaterale navorsingsprojek. Die gidse is deur elke navorser vir sy of haar unieke skool in die projek aangepas. Die onderhoudgidse (kyk bylae E en F) het uit onderafdelings, spesifieke oop vrae en ruimte vir deelnemerkommentaar bestaan (Merriam & Tisdell, 2016, pp. 124-126).

- 'n Onderhoudprotokol is saamgestel bestaande uit basiese inligting oor die onderhoud, inleiding en inleidende vrae gevolg deur inhoudsvrae, deurtastende vrae en afgesluit met 'n bedanking, maatreëls om anonimiteit en vertroulikheid sover moontlik te waarborg en verdere instruksies en opvolgoptrede (Creswell & Creswell, 2018, p. 191).
- Tydens die eerste onderhoud is daar van aktiwiteite soos die tydlyn en “post-it” notas op 'n plakkaat gebruik gemaak om onderwysers te betrek (kyk bylaag I).
- Die onderhoudsvrae en -prosesse is deurlopend verfyn, veral tussen die onderhoude.
- Met die toestemming van die deelnemers, is die onderhoude deur middel van audio-opnames vir transkribering opgeneem (kyk 'n voorbeeld in bylaag H). Die audio-opnames het verseker dat alles wat genoem is, vir ontleding behoue gebly het (Merriam & Tisdell, 2016, p. 131). Dit is met verbatimtranskripsies wat die beste basis vir ontleding voorsien het, opgevolg (Merriam & Tisdell, 2016, p. 131).

### 3.7.2.3 Waarnemings en veldwerk se verweefdheid met onderhoude

Waarnemings word – net soos onderhoude – beskou as 'n primêre bron van data-insameling in kwalitatiewe navorsing (Merriam & Tisdell, 2016, p. 137). In hierdie studie is van beide onderhoude en waarnemings gebruik gemaak om ryker data te bekom. Naas twee semi-gestruktureerde onderhoude per deelnemer is daar van twee waarnemings van samewerkingspraktyke met gepaardgaande reflektiewe gesprekke met elke deelnemer gebruik gemaak (Patton, 2015, p. 27). Waarnemings verteenwoordig 'n eerstehandse ontmoeting met die verskynsel en wanneer dit met onderhoude en ontleding van dokumente gekombineer word, bied dit 'n holistiese interpretasie van die verskynsel wat ondersoek word (Merriam, 2009, p. 136). Kwalitatiewe benaderings tot waarnemings is egter meer natuurlik en ongestruktureerd.

In die studie was ek met die eerste stel waarnemings op die kantlyn en het ek net waargeneem, alhoewel die deelnemers bewus was van my teenwoordigheid. Mertens



(2015, p. 446) noem hierdie rol dié van die “complete observer”. Tydens hierdie deel van die proses het ek gepoog om onsigbaar te wees terwyl ek waargeneem het. Met die tweede stel waarnemings was ek wat Mertens (2015, p. 447) as “observer-as-participant” beskryf, aangesien ek wel bydraes kon lewer in die bespreking, maar my primêre rol was om waar te neem. ’n Navorser is egter nooit werklik ’n volle deelnemer of ’n volle waarnemer nie (Merriam, 2009, p. 125). Dit wat waargeneem is, en waarvan ek veldnotas geneem het, het deel uitgemaak van die rou data wat in die studie se bevindinge geïnkorporeer is (Merriam & Tisdell, 2016, p. 149; Punch, 2014, p. 154). ’n Waarnemingsgids, soortgelyk aan ’n onderhoudgids, is tydens die refleksiegesprekke gebruik (kyk bylaag F). Hierdie gesprekke is ook opgeneem en getranskribeer (Merriam & Tisdell, 2016, p. 149).

#### 3.7.2.4 Die ontginning van data uit ander bronne

In kwalitatiewe navorsing is ’n verdere bron van data die dokumente en artefakte wat verband hou met die konteks van die studie (Merriam & Tisdell, 2016, p. 189). Allerlei tipes dokumente kan die navorser help om betekenis te maak, te verstaan en te ontwikkel en insig te bekom wat relevant is tot die navorsingsvraag (Merriam & Tisdell, 2016, p. 189). In hierdie studie het artefakte soos kwartaallikse nuusbriewe en korrespondensie met ouers verder lig gewerp op samewerkingspraktyke en netwerke om te beskryf hoe onderwysers saamwerk.

### 3.8 Data-ontleding en interpretasie van data

Die proses van data-ontleding word deur Merriam en Tisdell (2016) beskryf as “the classification and interpretation of linguistic (or visual) material to make statements about implicit and explicit dimensions and structures of meaning-making in the material and what is represented in it” (p. 195). Data-insameling en -ontleding is ’n aaneenlopende proses wat voortgaan totdat ’n versadigingspunt bereik word. Versadigingspunt word bereik wanneer data-insameling geen nuwe data oplewer of geen verdere insig in die fenomeen wat bestudeer word, bied nie (Merriam & Tisdell, 2016, p. 198). Die aaneenlopende ontleding van die data skep kategorieë, temas of bevindinge. Ek het gebruik gemaak van die voorkeurwyse om data te ontleed, naamlik deur dit gelyktydig met data-insameling te doen (Merriam & Tisdell, 2016, p. 197). Data-ontleding in kwalitatiewe navorsing poog dus om sin te maak van die verskynsel wat bestudeer word deur die deelnemers se persepsies, begrip, gevoelens en ervarings te ontleed met die doel om temas uit die rou data uit te lig. Soos in 3.7.2 uiteengesit, is die data in die studie hoofsaaklik deur primêre data bekom: twee

onderhoude asook twee stelle reflektiewe gesprekke ná afloop van die waarnemings met elkeen van die vier deelnemers. Onderhoude met lede van die leierspan, die navorser se veldnotas en artefakte het die data verder aangevul.

Die proses van data-ontleding wat in hierdie studie gevolg is, is gebaseer op die werk van verskeie outeurs (Bless et al., 2013, p. 347; Braun & Clarke, 2017, p. 297, 2008, p. 82; Creswell & Creswell, 2018, p. 195). Die tematiese ontleding is voorafgegaan deur die insameling van data, en gevolg deur die transkribering, organisering en stoor van data op 'n persoonlike rekenaar. Hierna het ek die transkripsies in die geheel 'n paar keer deurgelees, en in die proses veldnotas gemaak (sien voorbeeld van transkripsie in bylaag G). Ek het ook konsepkaarte gebruik om aanvanklik 'n geheelbeeld te skep. Met die konsolidasie van inligting is die data voorberei en georganiseer, waarna daar met datareduksie begin is. Die interpretasieproses het begin met die ontwikkeling van kodes, die formulering van temas en daarna die organisering van temas in groter eenhede om sin te maak van die data. Die omvang van response onder elk van die kodes is vervolgens beskryf en die aspekte waaroor deelnemers saamgestem en verskil het, is uitgelig (Bless et al., 2013, p. 347).

Merriam en Tisdell (2016) beskryf kodering as “the process of making notations next to bits of data that strike you as potentially relevant for answering your research questions” (p. 204). Omdat ek nog aan die begin van die proses van dataontleding was, was ek ontvanklik vir enigiets in die data wat nuttig kon wees. Oop kodering word gebruik wanneer daar vir die eerste keer deur die ingesamelde data gelees word (Merriam & Tisdell, 2016, p. 204). In tabel 3.2 is 'n uittreksel wat die oop kodering van 'n gedeelte van die rou data toon. In hierdie uittreksel gesels een van deelnemers oor samewerkingstrukture binne die skool (kyk ook bylaag H). Aksiale kodering het plaasgevind toe 'n tweede keer deur die data gegaan is – hier was die fokus eerder op die temas as op die data en het ek probeer om verdere kodes daar te stel (Neuman, 2011, p. 512).

Tabel 3.2: Uittreksel uit rou data met kodering (O3:O1:1494 – 1522)

Reël	Transkribering	Oop kodering	Aksiale kodering	Moontlike tema
1494	Hier by ons hanteer ons dit in die klas en ons gaan vra: "Kan jy help?". Baie keer is daar kinders wat bietjie uithaak, dan word die kind na jou toe gestuur, dan kom sit hy net hierso vir 'n paar minute by juf. X. Oor 10 minute kan hy weer teruggaan. Ons het 'n redelike ondersteuningsbasis.	Hanteer in klas	Dissipline	Praktyk binne skool
1495		Help mekaar		😊 Positiewe faktor
1496				
1497				
1498		Ondersteun mekaar	Ondersteuning	Onderwyser: eienskap
1499				
1500				
1501				
1502				
1503				
1504				
1505				
1506				
1507	D: Ja, ja.			
1508		Binne graad	Praktyk	
1509	N: Graadgewys?			
1510		Oor grade werk	Saamwerk/praktyk	😊 Faktor wat samewerking bevorder
1511	D: .Maar ook intergraad. Soos byvoorbeeld ... nou die dag het 'n graad 5 kind hier by my kom sit. Want nou ... toe kan hy nou nie lekker in die klas werk nie. Toe sê ek vir hom: "If you can't work in the in the grade 5 class, then you must come back to me". Toe sit hy hier en hy het sy werk gedoen. Toe sê ek vir hom: "Now you go and you first apologize; and then you go back to the class". Ek het nou met die graad 3 juffrouens gaan sit en gesê: "Vertel my nou van hierdie kind".	Ek praat met kind	Leerder betrokke/waardes	Samewerking/sisteme
1512				
1513				
1514		Vra om verskoning	Omgee/leer meer as skoolwerk	Onderwyser-agentskap
1515				
1516		Maniere hê		
1517		Waardes aanleer	Waardes	
1518				
1519		Saamwerk met ander graad	Sisteme wat saamwerk	Samewerking/sisteme
1520				
1521				
1522				

Die model van tematiese analise soos deur Braun en Clarke (2008, p. 86) beskryf, is gebruik om die data te identifiseer en te ontleed (in tabel 3.3 word die ses fases van tematiese analise beskryf). Tematiese analise is 'n metode van identifisering, ontleding en interpretasie van patrone van betekenis (temas) in die data en voorsien toeganklike en sistematiese prosedures vir die generering van kodes en temas uit kwalitatiewe data (Braun & Clarke, 2017, p. 297). Kodes is die boublokke vir temas terwyl temas weer 'n raamwerk vir die organisering en rapportering van analitiese waarnemings skep (Braun & Clarke, 2017, p. 297). Die doel van tematiese analise is nie net om die inhoud van die data op te som nie, maar ook om die kernkenmerke van die data te identifiseer en te interpreteer (Braun & Clarke, 2017, p. 297). Die waarde van tematiese analise is dat dit buigsaam is met betrekking tot die navorsingsvraag, die steekproefgrootte, die data-insamelingsmetodes en benaderings om betekenis te skep. Dit kan ook gebruik word om kleiner datastelle te ontleed (soos in 'n gevallestudie met net vier deelnemers).

Tabel 3.3: Die ses fases van tematiese analise (Bronne: Braun & Clarke, 2008, p. 87; Finkelstein, Sharma, & Furlonger, 2019, pp. 8-9)

Fase		Beskrywing van die proses
1	<b>Bekend raak met data</b>	Transkribeer die data. Dit is 'n goeie manier om te begin bekend wees met die data; dit is ook die begin van data-interpretasie. Lees en herlees die data. Maak notas van aanvanklike idees/gedagtes oor wat in die data voorkom.
2	<b>Generering van aanvanklike kodes</b>	Datakonsolidasie behels organisering, verwerking en redusering. Begin deur sistematies al die data te kodeer. Kodering behels korter etikette ("shorthand labels") – die gebruik van woorde of frases, soos afgelei uit die deelnemers se woorde. Interessante kenmerke wat in data voorkom, word gekodeer. Data wat relevant is tot elke kode word vergelyk.
3	<b>Soeke na temas</b>	Kodes word in potensiële temas omskep. Alle data wat relevant is tot elke potensiële tema word ingesamel. Aan die einde van hierdie fase sal daar 'n versameling van temas en subtemas wees. 'n Diagram (kaart) kan dan saamgestel word (kyk figuur 4.2).
4	<b>Verfyning en hersiening van temas</b>	Hierdie fase bestaan uit twee vlakke. Vlak 1 behels die hersiening van gekodeerde data. Herlees al die data-uittreksels wat in elke tema pas om te verseker dat die data 'n patroon vorm. Vlak 2 behels die hersiening van die totale datastel op die vlak van temas. Oorweeg elke tema in verhouding tot alle data wat gegenereer is. Skep 'n tematiese kaart om die verhouding tussen die temas te visualiseer.
5	<b>Omskrywing en benoeming van temas</b>	Aaneenlopende ontleding vind plaas om die kern van elke tema te verfyn. Die fokus is op watter aspek van die data in elke tema vasgevang word.
6	<b>Daarstelling van verslag</b>	Kies aanhalings uit die data. Doen die finale ontleding van uittreksels. Dit hou verband met die ontleding van die navorsingsvraag en literatuur, om sodoende 'n verslag te skryf oor die navorsingsbevindinge.

As navorser het ek deurlopend gepoog om bewus te bly van my eie vooroordele en die navorsingsvraag, en om buigsaam te wees ten opsigte van ander se interpretasies asook my verantwoordelikheid om met integriteit met data om te gaan. Daar is deurlopend gereflekteer oor die data om betekenis te genereer. Die veldnotas het my gehelp om na te dink en gedagtes oor prosesse neer te stip (Merriam & Tisdell, 2016, p. 151).

### 3.9 Verifiëring van data: Geldigheid en betroubaarheid

Alle navorsing het te make met die skep van geldige en betroubare kennis op 'n etiese wyse (Merriam, 2009, p. 209; Merriam & Tisdell, 2016, p. 237). Elke navorser wil 'n bydrae maak

tot kennis in die veld wat geldig en betroubaar is (Merriam, 2009, p. 234). Daar word egter in kwalitatiewe navorsing verskillende begrippe gebruik wat gebaseer word op verskillende aannames, wêreldsieninge en kriteria: “Since a qualitative approach to research is based upon different assumptions and a different worldview than the traditional research, most writers argue for employing different criteria in assessing qualitative research” (Denzin & Lincoln, 2018, p. 57). Een skool van kwalitatiewe navorsing neem geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, afhanklikheid en bevestiging aan as plaasvervangers vir interne geldigheid, eksterne geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit. In hierdie studie word die strategieë om kwalitatiewe navorsing te bevorder aan die hand van interne geldigheid, eksterne geldigheid en betroubaarheid gedoen.

### **3.9.1 Interne geldigheid**

Interne geldigheid (of geloofwaardigheid) verwys na die mate waarin die navorsingsbevindinge geloofwaardig is (Merriam & Tisdell, 2016, p. 265). Interne geldigheid het te make met hoe die navorsingsbevindinge die werklikheid weerspieël en hoe die bevindinge die werklikheid vasvang. Alhoewel kwalitatiewe navorsers nooit 'n objektiewe waarheid of realiteit sal kan vasvang nie, is daar 'n aantal strategieë wat 'n kwalitatiewe navorser kan gebruik om die interne geldigheid of geloofwaardigheid van die studie te verhoog. Van die strategieë sluit in triangulering, validering deur die deelnemers, navorserbetrokkenheid, portuurgroeprefleksies en 'n ouditspoor (Merriam, 2009, p. 213; Merriam & Tisdell, 2016, pp. 244-250).

- Triangulering word toegepas wanneer verskillende metodes gebruik word om data te genereer: “Triangulation is using multiple sources of data and comparing, and cross-checking data collected through observations at different times, or interview data collected from people with different perspectives or from follow-up interviews with the same people” (Merriam & Tisdell, 2016, p. 245). Vir die studie het ek onderhoude, waarnemings en dokumentasie (artefakte) gebruik om data te genereer en te verifieer.
- Validering deur die deelnemers behels deelnemers se terugvoer oor die data wat gegenereer is tydens die onderhoude en waarnemings (Merriam & Tisdell, 2016, p. 246). Ná afloop van die eerste onderhoude asook die waarnemingsgesprekke met die deelnemers is die data dadelik getranskribeer. Van die data van hierdie prosesse is tydens die tweede onderhoud met die deelnemers geverifieer sodat die regte afleidings en interpretasies van die data gemaak is.

- Met my betrokkenheid in die data-insamelingsproses het ek gepoog om so na as moontlik te kom aan die deelnemers se verstaan van die verskynsel (Merriam & Tisdell, 2016, p. 246). Die feit dat datagenerering oor 'n tydperk van vier maande plaasgevind het, het die geldigheid van die studie verhoog.
- Die verdere strategie was my direkte betrokkenheid as primêre instrument in die navorsing (Merriam & Tisdell, 2016, p. 249). Ek was deurentyd betrokke by die navorsingsproses en het deurlopend nagedink oor die ontwerp, die teorie en die ontledingsproses. Ek het die deelnemers se eie woorde en hul interpretasie van begrippe gebruik om die bevindinge van die studie voor te stel (kyk hoofstuk 4). Dit dra ook by tot die interne geldigheid van die studie.
- Die interaksie tussen die navorser en kollegas (eweknie-beoordeling oftewel “peer review”) is 'n vyfde strategie om geldigheid van die studie te verhoog. Tydens die studie het ek gereeld met medenavorsers wat soortgelyke navorsing in die internasionale navorsingsprojek gedoen het, gekonsulteer. Verder het my studieleier deur die hele proses terugvoer gegee oor my navorsingsontwerp, die data-insamelingsprosesse, die data-ontledingsprosesse en die afleidings en interpretasies wat ek oor die rou data gemaak het.
- Die ouditspoor verwys na 'n beskrywing van die metodes en prosedures wat gevolg is om die studie uit te voer. Aan die hand van die navorsingsmetodologie (kyk 3.7) het ek redes aangevoer waarom ek spesifieke metodes en prosedures gevolg het.

Die verband tussen betroubaarheid en interne geldigheid van 'n tradisionele perspektief berus op die aanname dat 'n studie 'n groter mate van geldigheid het as daar tydens die herhaling van die studie dieselfde resultate opgelewer word (Merriam, 2009, p. 221).

### **3.9.2 Betroubaarheid**

Betroubaarheid (of konsekwentheid) verwys na die mate waarin die navorsingsbevindinge gedupliseer kan word, dus dieselfde bevindinge oplewer as die studie herhaal sou word. Die resultate is dus konsekwent met die data wat ingesamel is (Merriam, 2009, p. 220; Merriam & Tisdell, 2016, p. 250). Strategieë soos triangulering en 'n ouditspoor (soos beskryf in 3.9.1) kan gebruik word (Merriam, 2009, p. 222; Merriam & Tisdell, 2016, p. 265).

### 3.9.3 Eksterne geldigheid

Eksterne geldigheid (of betroubaarheid) gaan oor die mate waarin die bevindinge van een studie op 'n ander situasie of 'n wyer gemeenskap van toepassing gemaak kan word, dus in hoe 'n mate die resultate veralgemeen kan word (Merriam, 2009, p. 223; Merriam & Tisdell, 2016, p. 253). In kwalitatiewe navorsing kan daar nie in 'n statistiese sin veralgemeen word nie, maar dit beteken nie dat daar nie wel iets geleer kan word uit kwalitatiewe studies nie (Merriam, 2009, p. 224). Twee alternatiewe strategieë vir eksterne geldigheid wat gebruik kan word om die oordraagbaarheid van die resultate te versterk sluit in 'n ryk, digte beskrywing van die konteks, deelnemers en bevindinge van die studie, en die seleksie van die steekproef gekenmerk deur maksimum-variasie (Merriam & Tisdell, 2016, p. 257). Om geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing te verseker moet die navorser ook deurlopend op 'n etiese wyse optree (Merriam & Tisdell, 2016, p. 237).

### 3.10 Etiese oorwegings

Navorsers in die sosiale wetenskappe het 'n etiese verpligting teenoor deelnemers en die wetenskaplike gemeenskap om navorsingsresultate so volledig en akkuraat moontlik weer te gee en leemtes en tekortkominge te openbaar (Babbie & Roberts, 2018, p. 72). Die begrip 'eties' ('ethical') word beskryf as "conforming to the standards of conduct of a given profession or group" (Babbie & Roberts, 2018, p. 63). 'Etiek' verwys na standarde van reg en verkeerd wat voorskryf wat mense moet doen, gewoonlik met betrekking tot regte, verpligtinge, voordele vir die gemeenskap, billikheid en spesifieke deugde (Coetzee, Le Roux, & Mohangi, 2019, p. 39). Navorsers in die sosiale wetenskappe stem dus saam oor behoorlike teenoor onbehoorlike gedrag in wetenskaplike navorsing. Etiek in navorsing verseker dat navorsing met inagneming van die hoogste morele standarde plaasvind en dat dit niemand skade aandoen nie (Bless et al., 2013, p. 37; Coetzee et al., 2019, p. 39). Etiese kwessies is ook 'n intrinsieke deel van die kwalitatiewe navorsingsproses – vanaf die formulering van die navorsingsvraag, tot die onderhoude of veldwerk en waarnemings, tot die transkribering en ontleding, en selfs tot by die publikasie (Bless et al., 2006, p. 140; Brinkman & Kvale, 2017, p. 2-8). Kwalitatiewe navorsing hanteer die navorser se etiese oorwegings op twee wyses, naamlik deur etiek in praktyk en etiek ten opsigte van die prosedure (Bloomberg & Volpe, 2009, p. 76; Guillemin & Gillam, 2004, p. 273). As intern-opvoedkundige sielkundige is ek as navorser daartoe verbind om die korrekte etiese gebruike te volg om deelnemers te alle tye te beskerm (Allan, 2016). Ek is ook deur die kode



van professionele etiek soos voorgeskryf deur die Raad vir Gesondheidsberoepes van Suid-Afrika (RGBSA/HPCSA) (<http://www.hpcsa>) gebind. Hierdie kode rig sielkundiges se gedrag, nie net in hul daaglikse praktyk nie, maar ook in die navorsingsproses. Die etiese prosesse wat tydens hierdie navorsing gevolg is, word hieronder aangedui (vgl. met Creswell & Creswell, 2018, p. 91; Mouton, 2013, p. 98; Mertens, 2005, p. 49):

- Amptelike toestemming vir die navorsing in die skool is in Februarie 2018 van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) ontvang (kyk bylaag A).
- Die aansoek om etiese klaring. Institusionele klaring van die Universiteit Stellenbosch se Navorsingsetiekkomitee is ook vroeg in 2018 bekom (kyk bylaag B).
- Die skoolhoof, in oorleg met sy leierspan, het in Januarie 2018 skriftelike toestemming vir deelname aan die studie verleen. Hierdie brief is nie by die bylae ingesluit nie aangesien die deelnemers en die skool se identiteit beskerm is.
- Die deelnemers het tydens die eerste onderhoude in Maart 2018 ingeligte instemming vir deelname aan die navorsingstudie gegee (kyk Instemmingsvorm in bylaag C).

Behalwe vir etiese prosesse wat gevolg moes word, was daar ook etiese beginsels rakende kwessies wat elke dag in die navorsingsproses ontstaan (Guillemin & Gillam, 2004, p. 264). Die basis van etiese beginsels word gevind in die Belmont Verslag (1978) wat drie kernaspekte dek, naamlik respek vir mense, welwillendheid en geregtigheid (Coetzee et al., 2019, p. 39). Die proses om ingeligte toestemming vir deelname aan die studie is gefasiliteer deur 'n vergadering met moontlike deelnemers om formeel die navorsingsproses aan hulle te verduidelik ten einde ingeligte toestemming te bewerkstellig (Mertens, 2015, p. 325; Maree 2015, p. 153). Tydens die vergadering is akkurate en relevante inligting oor die studie, die doel, die prosesse, voordele en risiko's verduidelik (Krüger, Ndebele, & Horn, 2014, p. 58). Die deelnemers het 'n geleentheid gekry om vrae te vra en onsekerhede uit die weg te ruim. Hulle is ingelig dat deelname vrywillig was en dat hulle op enige tydstip van die navorsing kon onttrek. Hulle is ook verseker dat alle inligting vertroulik hanteer sou word. Hul privaatheid en anonimiteit is verseker deur die gebruik van skuilname in die oorspronklike data (Babbie & Roberts, 2018, p. 65). Ná afloop van die onderhoude is die oudio-opnames van die onderhoude en dokumente veilig in gekodeerde datalêers op 'n rekenaar bewaar (Allan, 2016, p. 116-139; Bless et al., 2006, pp. 141-142; Krüger et al., 2014, p. 1). Ingeligte toestemming is 'n deurlopende en nie eenmalige proses nie.

### 3.11 Samevatting

Die fokus in hierdie hoofstuk was op die navorsingsproses, wat die interpretatiewe navorsingsparadigma, tesame met die kwalitatiewe navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie ingesluit het. Verder is 'n deeglike beskrywing van die navorsingsmetodes asook die ontleding van die data wat gegenereer is, verskaf. Daar is verwys na etiese prosesse en beginsels wat tydens die studie in gedagte gehou moes word asook na die rol wat die navorser speel as primêre instrument in die data-insameling. Die navorsing het ook op geldigheid en betroubaarheid, wat die geloofwaardigheid van die studie sou verhoog, klem gelê. In hoofstuk 4 word die bevindinge aangebied en bespreek.

## HOOFSTUK 4

### AANBIEDING EN BESPREKING VAN DATA

#### 4.1 Inleiding

Die doel van die studie was om die navorsingsvraag, wat handel oor onderwysers se samewerking in 'n voldiensskool, te beantwoord. Dit is gedoen deur onderwysers se persepsie en begrip van samewerking in inklusiewe onderwys te beskryf asook watter samewerkingspraktyke hulle in die skool benut, die tipe samewerkingsnetwerke wat binne en buite die skool bestaan, asook watter faktore samewerking vir hulle bevorder en belemmer (kyk 1.3). In hierdie hoofstuk word die data gekonsolideer deur middel van organisering, verwerking en redusering. Die proses van data-ontleding is voorafgegaan deur die seleksie van deelnemers, die samestelling van die onderhoudsgidse en die voer van onderhoude met gepaardgaande transkribering daarvan. Deur 'n proses van tematiese analise word 'n digte beskrywing van vier temas aangebied.

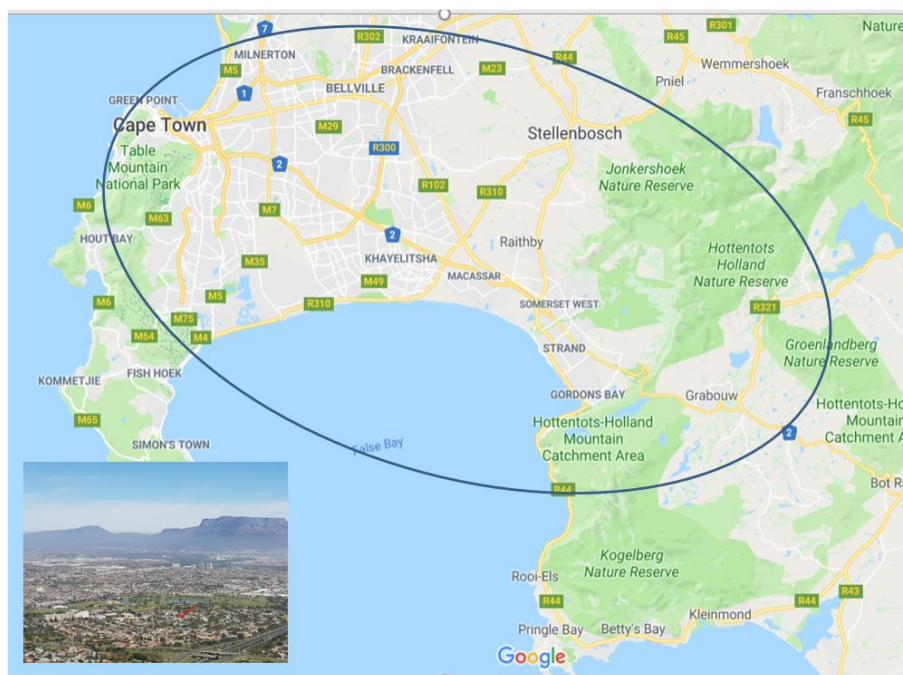
#### 4.2 Konteks en deelnemers

Voordat data-ontleding kan plaasvind, is dit belangrik om eers die konteks van die skool asook die konteks van die deelnemers uiteen te sit.

Inklusiewe onderwys is in 'n politieke, sosiale en ekonomiese konteks ingebed (Swart & Pettipher, 2019, p. 10). Dit verskil van skool tot skool en beïnvloed alle fasette van leer (Thrupp & Lupton, 2006, p. 312; Carrim, 2019, p. 35). KHAT, soos na verwys in 2.2, is die konseptuele en beskrywende raamwerk wat 'n breë platform voorsien vanwaar daar met hierdie studie omgegaan is (Hancock & Miller 2017, p. 940). Samewerking (die menslike aktiwiteit) deur die onderwysers (die subjekte) binne 'n skoolkonteks word ondersoek en beskryf sodat daar 'n beter begrip kan wees van hierdie aktiwiteite (die objek) (Waitoller & Kozleski, 2013 in Hancock & Miller, 2017, p. 5). KHAT herken die belangrikheid van die sosiale konteks, kultuur en geskiedenis in die vorming van belewenisse en leer en ondersoek en/of ontleding van menslike aktiwiteit in 'n sosiale konteks.

#### 4.2.1 Die konteks van die skool

Die skool is in 'n Kaapse voorstad in Suid-Afrika geleë (kyk figuur 4.1). Die skool was vroeër 'n Afrikaanse hoofstroomskool wat in 2008 omgeskakel het na 'n voldiensskool. As 'n voldiensskool behoort die skool oor hulpbronne en personeel te beskik wat leerders met hindernisse tot leer kan ondersteun.



Figuur 4.1: Die ligging van die skool in die studie

Binne die konteks van die skool speel klimaat en kultuur 'n belangrike rol. Klimaat verwys na die sielkundige karakter van die skool en dit beïnvloed hoe leerders en onderwysers voel (Wang & Degol, 2016, p. 315). Personeel vertel oor 'n klimaat van ondersteuning van die bestuurspan en oor die skoolhoof wat 'n oopdeurbeleid volg en 'n leerkultuur skep. Onderwysers voel hulle het 'n stem, kan met die bestuurspan oor uitdagings gesels en lewer insette wanneer dit kom by skoolreëls en die verdeling van werk. Ouers word ook in 'n mate betrek by die onderrig van kinders en leerders se behoeftes. Wat die skoolkultuur betref, is daar binne die skool 'n openheid om werkwyses en handeling aan te pas by die veranderende omgewing. Binne 'n skoolkultuur is daar verskillende fasette, en hierdie verskynsel word deur Swart en Pettipher (2018, p. 138) omskryf as: "moving mosaics of beliefs, values, understandings, attitudes, norms, symbols, rituals and ceremonies, preferred behaviours, styles and stances and power structures". Die skool skakel in 2017

oor van dubbelmediumonderrig na Engelsmediumonderrig na aanleiding van die verengelsing van die skoolgemeenskap. Sport speel 'n minder prominente rol binne die skool. Sokkernette het rugbypale vervang. Dit wil voorkom asof ouerondersteuning by weeklikse sportoefeninge en -wedstryde afgeneem het en dat minder leerders aan sportaktiwiteite deelneem. Een rede is dat taxi's gebruik word om leerders smiddae huis toe te vervoer. Kulturele aktiwiteite word bevorder deur gereelde sangperiodes en 'n orkes. Met die instelling van Leerderpraktyk A<sup>3</sup> kry leerders een keer per kwartaal die geleentheid om hul stemme te laat hoor, leiding te neem en insette te lewer oor belangrike skoolaangeleenthede. Aangesien heelwat leerders wiskunde- en taaluitdagings het, word akademiese ondersteuning geprioritiseer deur 'n wiskunde-verrykingsprogram vir grade 1 tot 7, 'n praktyk wat deur die adjunkhoof gedryf en onderrig word.

Heelwat veranderinge is ook aangebring wat infrastruktuur, dienste en veiligheid van die skool en die leerders betref. Met die status as voldiensskool is fisiese veranderinge aangebring, soos opritte binne die skoolgebou en die aanpassing van toilette vir rolstoele. Netjiese speelgronde is daargestel en sit-areas vir leerders is aangebring. Die skool het ook ondersteuningspersoneel soos 'n maatskaplike werker en 'n leerondersteuningsonderwyser gekry. Sekuriteitshekke en -kameras is aangebring om die skool se veiligheid op te skerp. Die hekke word op spesifieke tye soggens oopgesluit en daar is onderwyserassistent wat voor skool toesig hou. 'n Nasorgfasiliteit is geskep om in die behoeftes van leerders wat smiddae versorging nodig het te voorsien totdat ouers (of taxi's) hulle huis toe kan neem. Leerders mag ook nie die skool vir aktiwiteite buite die skool verlaat sonder hul ouers se skriftelike toestemming nie. Daar is ook 'n Sorg- en Ondersteuningsentrum by die skool wat 'n voedingskema insluit.

Netwerke in die skool sluit in die bestuurspan, personeellede, departementshoofde asook ondersteuningspersoneel soos die leerondersteuningsonderwyser, maatskaplike werker, en vier onderwyserassistent. Die skool het ook 'n aktiewe skoolgebaseerde

---

<sup>3</sup> Deelnemer vier verduidelik van Leerderpraktyk A. Dis 'n stelsel is wat behels dat graad 7-leerders die leiers van 'n gesin is wat bestaan uit leerders uit grade 1-6. Die familie kom een keer 'n kwartaal bymekaar en daar is altyd 'n tema (soos boeliegedrag) waaroor hulle dan kan gesels en hul menings lug. Dit laat die leerders voel dat hulle ook waarde ('n stem) het. "Dit begin met 'n 'introduction': dit gaan oor 'respect, to encourage, to listen and to care'. Ek dink dit help die graad 7's om te sien hoe dit voel om die juffrou te wees. Ek dink dis nogal belangrik vir hulle" (O4:O2:1516-1569).

ondersteuningspan. Daar is ongeveer 700 leerders van graad R tot graad 7 in die skool en die gemiddelde klasgrootte is 34 leerders per klas. Dit wil voorkom asof die skool waarde heg aan goeie skool-gemeenskapvennootskap, met ouers wat as 'n belangrike vennoot beskou word. Die skool respekteer die feit dat heelwat gesinne sosio-ekonomiese en maatskaplike probleme ervaar. Ook die verskillende gelowe binne die skool word gerespekteer. Verder poog die skoolhoof om goeie kommunikasie met die plaaslike gemeenskap te handhaaf.

#### 4.2.2 Die konteks van die deelnemers

Die seleksie van deelnemers vir die studie was belangrik aangesien inligtingryke informante uit 'n populasie van onderwysers in 'n voldiensskool geselekteer moes word (kyk 3.7.1). Vier onderwysers is by wyse van 'n doelbewuste, nie-waarskynlikheidsteekproef geselekteer. Tabel 4.1 gee 'n oorsig van die biografiese inligting van die deelnemers.

Tabel 4.1: Biografiese inligting van deelnemers

Deelnemers/ Onderwysers	Rol	Hoogste kwalifikasie	Jare onderwyservaring	Jare by skool	Huidige graad
Een (O1)	Onderwyser	B Ed (2007)	12 Jaar	11 Jaar	1
Twee (O2)	Onderwyser	Hoër Onderwysdiploma (1995)	21 Jaar	17 Jaar	2
Drie (O3)	Onderwyser	Onderwysdiploma (1977); Gevorderde Onderwysertifikaat (2011)	25 Jaar	16 Jaar	4
Vier (O4)	Onderwyser	B Ed (2005)	14 Jaar	11 Jaar	1

Soos in die tabel aangedui word, was die deelnemers almal vroulike onderwysers wat tussen 11 en 25 jaar ervaring in die onderwys het. Al die deelnemers was reeds meer as 'n dekade by die skool. Hulle was almal deel van die skool se omskakeling van 'n hoofstroomskool na 'n voldiensskool<sup>4</sup> die afgelope 10 jaar. Om die anonimiteit van die deelnemers te beskerm, is kodes gebruik om na elkeen te verwys. Deelnemer een verwys na onderwyser een en word gekodeer as O1. Elke deelnemer se woorde word verbatim aangehaal. So byvoorbeeld word deelnemer drie se woorde oor haar passie vir leerders,

---

<sup>4</sup> Spesifieke jaar weerhou om identiteit te beskerm

soos uit die eerste onderhoud, reël 213, soos volg in die teks voorgestel: “Ek vrek oor die kind” (O3:O1:213). Deelnemer vier se woorde oor die waarde van ouerkommunikasie, soos uit die tweede waarnemingsgeleentheid, reël 221, word soos volg in die teks voorgestel: “Ek voel altyd as mens met ouers kommunikeer, voel die kind nie dis twee wêrelde nie” (O4:WG2:221).

In hoofstuk 2 het ek, aan die hand van die KHAT as teoretiese raamwerk, beklemtoon dat die skoolkonteks (geskiedenis, klimaat en kultuur) onlosmaaklik deel is van die data-ontleding en die interpretasie-proses. 'n Deel van die konteks is die personeel van die skool. Daarom word die deelnemers en hul konteks vervolgens aan die leser bekendgestel deur middel van 'n kort karakterskets van elke deelnemer.

Onderwyser een is getroud. Sy noem dat sy eers hotelbestuur gestudeer het, en dat sy deur haar suster, ook 'n onderwyseres, geïnspireer is om onderwys te studeer. Haar leierskapvaardighede as primarius van haar koshuis tydens haar studiejare word ingespan by die skool waar sy tans in die skool se bestuurspan dien. Sy praat passievol oor die onderwys en oor hoe sy vele geleenthede vir verdere opleiding en ontwikkeling benut wat deur die skool en die onderwysdepartement gebied word. Sy vertel met trots van die boekies wat sy en 'n kollega vir 'n plaaslike uitgewer geskryf het en wat tans in skole gebruik word. Sy het groot lof vir die skoolhoof en sy leierskapstyl. Sy huiwer nie om krities oor haar eie leemtes na te dink nie. Sy voel dat haar leierskapstyl haar soms ongewild maak en dus wonder sy of sy nie dalk haar rol as leier te ernstig opneem nie. Sy is van mening dat daar prosesse in die skool is – soos kollegiale samewerking en die ouer-skoolvennootskap – wat verbeter kan word. Haar passie vir die beroep en die kind, asook haar leergierigheid, is elemente wat uitstaan tydens die onderhoude.

Onderwyser twee is getroud en het twee laerskoolkinders. Sy is reeds 17 jaar by die skool. Sy het ook eers 'n ander beroep beoefen voordat sy besluit het om 'n onderwyser te word. Sy beskryf haarself as “in 'n goeie groef” en sê dat sy gelukkig is in haar werk en niks anders wil doen of elders wil skoolhou nie. Sy vertel gemaklik oor die waarde van samewerking en oor ontvanklik wees vir aanpassings. Sy voel dat 'n mens na ander mense se menings moet luister. Wat haar ongemak veroorsaak, is al die veranderinge in die onderwys, asook die gebruik van tegnologie in die klaskamer. Wat haar frustreer, is die gevoel van magteloosheid wanneer haar stem nie gehoor word nie en ouers nie hul kant bring nie. Sy reken haar fokus



op die holistiese ontwikkeling van die kind is haar grootste sukses. Vir haar kom haar leerders eerste en sy beskou dit as 'n eer om deur hulle “Mommy” genoem te word.

Onderwyser drie is reeds 25 jaar in die onderwys, en stel dit onomwonde dat sy by hierdie skool gaan aftree. Sy noem dat sy reeds toe sy in graad 1 was, besluit het dat sy 'n 'juffrou' wil raak. Sy noem dat haar ouers en haar man ook onderwysers was. Daar is ook 'n besondere konneksie met die skool: haar ouers was betrokke by die bou van die skool, sy self was in die skool en het in die gemeenskap grootgeword. Sy vertel oor baie jare se ervaring by 'n paar skole. Sy is in grondslagfase-onderdig opgelei maar gee nou klas in die intermediêre fase. Op persoonlike vlak noem sy dat een van haar seuns leeruitdagings op skool gehad het – vandaar haar passie om leerders te help. Op professionele vlak vertel sy oor die ervaring en kennis wat sy by 'n vorige skool opgedoen het in een van die Kaapse voorstede wat gekenmerk was deur sosio-ekonomiese en maatskaplike uitdagings. Sy noem dat dit haar sensitief gemaak het vir leerderdiversiteit en die verskeidenheid uitdagings wat leerders ervaar. Sy voel sterk dat rompslomp 'n mens se keel afsny, dat kurrikulumveranderinge bydra tot die huidige uitdagings in die skool, en oor die vele rolle wat 'n onderwyser moet vervul, asook oor frustrasie met reëls en sisteme en faktore (of persone) wat samewerking belemmer. Sy heg 'n besondere waarde aan eerlikheid met almal. Sy vertel ook oor haar leergierigheid en passie vir die kind en die onderwys: “Ek vrek oor die kind; skoolhou is nie werk nie” (O3:O1:561, 785).

Onderwyser vier het, nadat sy twee ander beroepe beoefen het, besluit om onderwys te studeer. Sy is 'n enkelouer en toon 'n sensitiwiteit en empatie jeens werkende ouers wat dit soms moeilik vind om hul kinders tuis te ondersteun. Sy toon ook begrip vir die daaglikse uitdagings wat leerders ervaar. Sy noem dat sy verantwoordelik voel om net die beste te gee vir die leerders in haar klas. Sy ervaar heelwat frustrasie met die beleid en reëls van die onderwysdepartement asook met die beperkte (of afwesige) ondersteuningstrukture en -kundiges wat leerderondersteuning kortwiek. Sy beskryf haar grootste swakheid as perfeksionisme en 'n voorkeur om in beheer te wees. Sy praat met deernis oor die kind en beklemtoon by herhaling dat leerders te alle tye moet voel asof hulle wenners is.

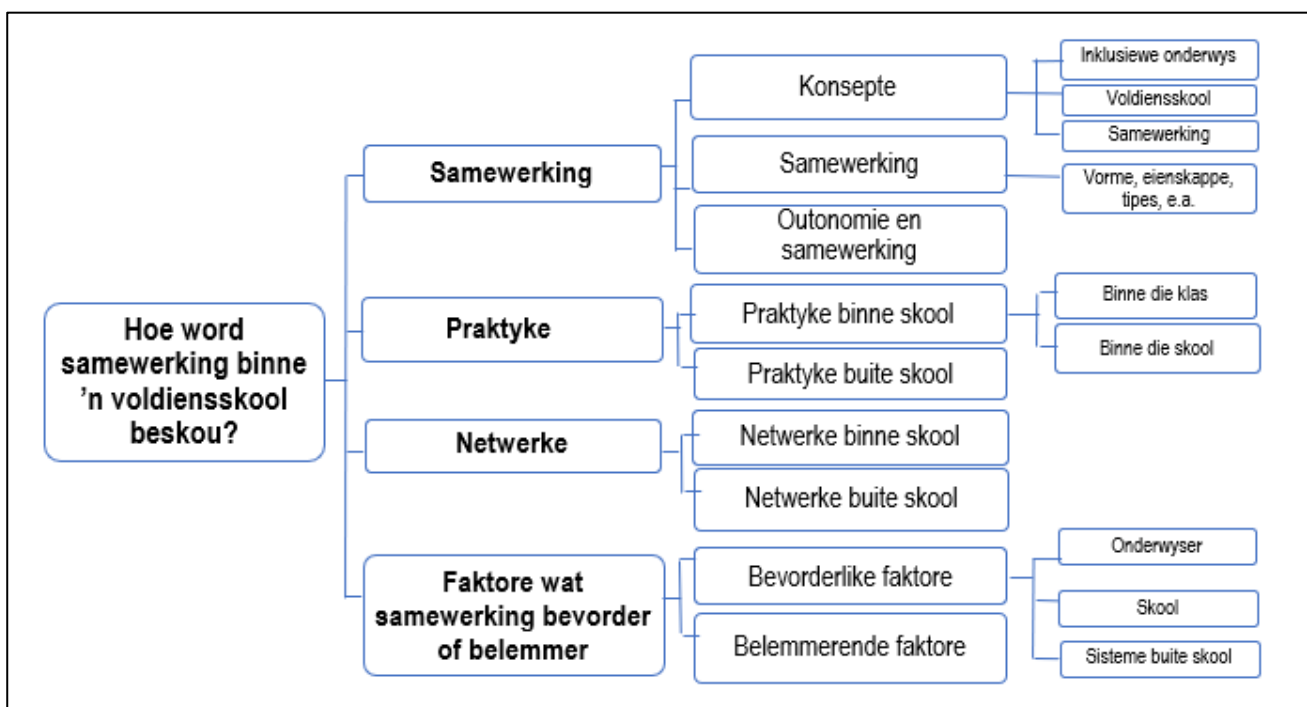
### **4.3 Die proses van data-insameling**

Met die konteks van die skool en die deelnemers as agtergrond, het die proses van data-insameling en databespreking gevolg (kyk 3.7.2). Data is bekom aan die hand van twee

semi-gestruktureerde onderhoude met elkeen van die vier deelnemers asook twee waarnemingsgeleenthede met gepaardgaande gesprekke. Onderhoud- en waarnemingsgidse is vooraf saamgestel. Die onderhoude was ongeveer 90 minute lank en die waarnemingsonderhoude ongeveer 'n uur lank. Ná afloop van die onderhoude en gesprekke, wat met die toestemming van die deelnemers opgeneem is, is hulle getranskribeer en elektronies geliasseer. Die data-insamelingsproses het oor 'n tydperk van vier maande plaasgevind. Die temas wat hieruit voortgevloei het, is ná afloop van 'n proses van tematiese analise geformuleer.

#### 4.4 Die aanbieding en bespreking van data

Die navorsingsvraag is gebruik om die data in temas en subtemas te organiseer. Daar is gepoog om 'n beskrywing te gee van elke tema deur die deelnemers se woorde deurlopend te gebruik. Die temas wat voortgevloei het uit die studie, en in figuur 4.2 diagrammaties voorgestel word, is kortliks: onderwysers se begrip van samewerking; samewerkingspraktyke binne en buite die skool; samewerkingsnetwerke binne en buite die skool; en faktore wat samewerking bevorder of belemmer. Die temas oorvleuel in 'n mate, veral ten opsigte van tema 4 wat faktore wat samewerking bevorder en/of belemmer, bespreek. Elke tema word vervolgens in meer diepte aangebied.



Figuur 4.2: Diagrammatiese voorstelling van oorkoepelende temas in die studie

#### 4.4.1 Onderwysers se begrip van samewerking binne 'n voldiensskool

Die eerste tema koppel direk aan die navorsingsvraag wat handel oor samewerking. Binne hierdie tema word die begrip 'samewerking' in meer diepte bespreek aan die hand van aspekte van samewerking, soos wat die deelnemers dit beskryf. Daar word egter begin met deelnemers se konseptuele begrip van die kernbegrippe 'samewerking', 'inklusiewe onderwys' en 'voldiensskool'.

##### 4.4.1.1 Begrip van konsepte

Daar word in die literatuur beklemtoon dat onderwysers die sleutelrolspelers in die implementering en verwesenliking van die doelwitte van inklusiewe onderwys is (Departement van Onderwys 2007 in Walton & Lloyd, 2012, p. 62). Dit word bevestig in die GEM 2020 (UNESCO, 2020). Dit is ook van kritieke belang dat onderwysers oor 'n grondige konseptuele begrip van insluiting beskik (Nel, 2018, p. 289). Met samewerking as kernbegrip in hierdie studie, begin die bespreking met die deelnemers se verstaan van die begrippe 'samewerking', 'inklusiewe onderwys' en 'voldiensskool'. Vir sommige deelnemers was dit moeilik om die kernbegrippe te definieer; dit was egter te wagte en het 'n mate van retoriek uitgeskakel. Dit was vir hulle makliker om eerder voorbeelde te gee van hulle begrip van die konsepte.

##### *Inklusiewe onderwys*

OWS6 (Departement van Onderwys 2001) soos in 1.2 bespreek, definieer inklusiewe onderwys as onder meer die erkenning, aanvaarding, ondersteuning van en bevordering van die deelname van alle leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Deelnemer drie het inklusiewe onderwys beskryf as die ondersteuning wat leerders kry op die vlak waar hulle dit nodig het, maar het ook aangedui dat inklusiewe onderwys moeilik was om te implementeer omdat onderwysers nie oor genoegsame opleiding beskik nie. Dit stem ooreen met Engelbrecht, Nel, Smit en Van Deventer, (2016 in Nel, 2018, p. 291) se beklemtoning dat onderwysers meermale voel dat hulle nie bevoeg genoeg is om inklusiewe onderwys self te implementeer nie: "Ek moet kinders goed ken; dat ek hulle kan ondersteun op die vlak wat hulle is; tel op waar hulle is en verbeter dit" (O3:O2:303/320); "Jy moet gaan soek wat die kind nie het nie en dit moet jy vir hom gee" (O3:O2:544).

Vir onderwyser een beteken inklusiewe onderwys “[o]m die kinders te akkommodeer in die hoofstroom op wat hulle weet, op hulle kennis en om hulle te vang, nou spesifiek in graad 1, te vang op hulle vlak en dan hulle op te bou” (O1:O2:1091).

Die deelnemers het nie onderskeid getref tussen hulle onderrig en inklusiewe onderwys nie. Hulle pas hul onderrig aan by die uiteenlopende behoeftes van die kinders in hul klaskamers: “Inklusief is nou almal saam; ons in die grondslagfase het nie so baie kennis van daai (inklusiewe onderwys) nie; dis meer die ouer kinders want ons werk nie persoonlik daarmee nie” (O4:O2:47; 110).

### *Voldiensskool*

’n Voldiensskool is ’n toonaangewende skool met betrekking tot inklusiwiteit wat ’n verskeidenheid ondersteuningsdienste verskaf (Departement van Basiese Onderwys, 2014, 2015). Hierdie skole verwelkom alle leerders. Die kennis en kundigheid van die personeel behoort aan naburige hoofstroomskole beskikbaar gestel te word. Die doelstellings van ’n voldiensskool is om deelname te bevorder en uitsluiting te verminder deur alle leerders uit ’n spesifieke gebied, ongeag hul agterstande, tot ’n hoofstroomskool toe te laat. ’n Voldiensskool verskaf ook ’n reeks toepaslike ondersteuningsdienste (Departement van Onderwys, 2014, 2015 in Nel, 2018, p. 286). Die grondslagfase-deelnemers het heelwat uitgebrei oor hulle begrip van ’n voldiensskool, terwyl onderwyser drie dit kort en bondig gestel het: “Die skool was eintlik ’n voldiensskool reg van die begin af” (O3:O1:1190). Vir onderwyser een het dit gehandel oor die skool wat toeganklik is vir kinders wat hindernisse tot leer ervaar. Die ander deelnemers het ’n voldiensskool soos volg omskryf:

Dit gaan oor kinders met leerprobleme wat bygestaan en gehelp moet word (O2:O2:264).

Daar is hulp van buite soos terapeute, ’n voltydse leerondersteuningsonderwyser en daar is die opleiding van onderwysers en die bywoon van werkwinkels by (O2:O1:1150).

’n Voldiensskool gaan oor personeel wat saamwerk, en oor verskillende rolspelers en oor alle leerders wat welkom is (O4:O2:139; 142; 147).

Die meeste deelnemers was egter van mening dat die skool nie doeltreffend as ’n volwaardige, inklusiewe skool funksioneer nie. Hulle het dit gekoppel aan die feit dat die skool net leerders met matige leerprobleme (of kleiner uitdagings) akkommodeer en nie optimale dienste, soos verwag word van ’n voldiensskool, lewer nie. Hulle was onseker oor

die rede waarom ouers van kinders wat ernstiger hindernisse tot leer en onderrig ervaar, nie aansoek doen by die skool nie. Twee deelnemers het verder genoem dat die skool ook nie as 'n voldiensskool geadverteer word nie. Onderwyser vier stel dit so:

Ek voel nie ons akkommodeer alle tipes leerders nie; ons het kleiner uitdagings (met verwysing van onder andere gedrag, dissipline en taal) (O4:O1:1032).

Persoonlik dink ek nie ons is so voldiens soos ons kan wees nie" (O4:O2:53). Ek dink nie ons het so baie leerders wat regtig ernstige probleme het nie (O4:O2:156).

### *Samewerking*

Anders as met die vorige begrippe, was die deelnemers meer gemaklik om diep na te dink oor die manier waarop hulle samewerking verstaan. Twee deelnemers het verduidelik dat samewerking oor kommunikasie en interaksie handel, en oor almal (kollegas, ouers en ander) wat met idees en oplossings help sodat almal daarby kan baat vind.

Dit gaan oor samewerking met ouers om die skool te verbeter en oor om ander klasse te help (O4:O1:1806; 1820).

Dis belangrik dat ons as 'n span kan werk en dat ons mekaar moet verstaan; dat nie een van ons perfek is nie; dat ons foute maak; dat ons die vrymoedigheid moet hê om dit vir mekaar te kan sê en daaraan te kan werk. Dis beter om 'n oop verhouding met kollegas te hê, om eerlik te wees met hulle (O1:O1:1280).

#### 4.4.1.2 Aspekte van samewerking

Behalwe vir hul begrip van die sleutelbegrippe hierbo, het die deelnemers uitgebrei oor verdere aspekte en fasette binne samewerking (kyk 2.3.2). Dit wou voorkom asof konsultasie 'n voorkeurvorm van samewerking onder die deelnemers was. Volgens die deelnemers was vroeëre samewerkingspraktyke soos didaktiese ondersteuning 'n waardevolle vorm van samewerking om leerders met uitdagings te ondersteun. Die deelnemers was dit eens dat hulle meer samewerking van departementele ondersteuningstrukture en -persone benodig het, want hulle was nie opgelei om leerders met spesifieke onderwysbehoefte optimaal te ondersteun nie. Hulle het vertel van interdisiplinêre samewerking wat volgens hulle spontaan plaasvind en het voorbeelde gegee van graad- en multigraadvlaksamewerking. Hulle het ook elemente van samewerkende professionalisme uitgelig. 'n Gemeenskaplike praktyk wat by die

grondslagfase-deelnemers voorgekom het, was kollegiale samewerking en spanwerk. Hulle het gereeld bymekaar gekom en het gevoel dat hulle meer doeltreffend was juis omdat almal baat vind by samewerking. Die deelnemers was dit eens dat samewerking ook hul onderrigdoeltreffendheid verbeter, tot groter selfvertroue bydra en hulle motiveer om verder te leer en te ontwikkel as onderwysers:

Ons het 'n geweldige ondersteuning met mekaar oor intergraad; ek vra byvoorbeeld die graad 3 juffrou hoe sy wiskunde optel aanleer (O3:O1:1618).

Samewerking is belangrik; ek sien nuwe idees; soms is daar een ding wat jy miskyk (O4:O1:1744).

Ons vat hande om uitkomst te bereik; ons probeer probleme saam oplos (O4:O2:76).

Die deelnemers het ook interdisiplinêre samewerkingspraktyke in die skool uiteengesit. Daar was personeel wat onderling en met ander netwerke gekommunikeer het deur idees, raad en kennis te deel. Daar was noue samewerking met die bestuurspan asook met professionele ondersteuningstrukture (kundiges en ander) binne en buite die skool. Dan was daar faktore wat samewerking belemmer soos dat samewerking met sekere departementele ondersteuningstrukture beperk was (kyk 4.4.4.2). Die deelnemers het nadenkend vertel van hul eie leemtes en hoe onderrig- en leerondersteuning verbeter kon word. Een element van samewerking wat die deelnemers bespreek het, was die belangrikheid van selfondersoek en 'n ontvanklikheid vir en deel van idees. Daar was ook 'n gedeelde fokus op holistiese leerderontwikkeling as einddoel. Hulle het die belangrikheid van gesamentlike verantwoordelikheid, die deel van idees, aktiewe luister en kommunikasie met mekaar beklemtoon. Uit hul gesprekke kon afgelei word dat hulle die belangrikheid en daarstelling van gedeelde norme en waardes asook kollektiewe verantwoordelikheid besef:

Ek werk nie vir myself nie (O1:O1:356).

Ek leer die kind waardes aan; ek moet 'n bydrae maak; ek moet die kind leer 'to think out of the box and think for himself' (O3:O1:996; 1004).

Ek voel verantwoordelik vir kinders se vordering (O4:O2:740).

Dit gaan oor die holistiese kind; om alles van hulle te verbeter (O4:O2:88).

Die deelnemers het samewerking wat op verskillende vlakke in die skool plaasvind, beskryf. Dit was dus vir hulle waardevol om op beide graad- en multigraadvlak saam te gesels, saam te beplan en saam te werk:

Ek gaan sit met die graad 3's en vra dat hulle my vertel oor 'n kind (O3:O1:1509).

Ons hou gereeld graadvergaderings; ons werk saam; ek kan sien wat ons as 'n graad saam doen (O4:O2:224).

Die onderhoude het die praktiese aard van samewerking belig namate die deelnemers vertel het hoe aktiwiteite en assesseringsinhoud en onderrigmateriaal beplan word. Dieper vlakke van samewerking verg 'n gemaklikheid om kritiek uit te spreek sodat daar saam besin kan word oor meer gepaste praktyke. Alhoewel die deelnemers kritiek oor kollegas en/of ander sisteme of netwerke uitgespreek het, het hulle meestal probeer om die kritiek te regverdig of die blaam af te wentel:

Ek dink dis die onderwysdepartement se skuld wat iemand (met verwysing na die leerondersteuningsonderwyser) aangestel het wat op daai stadium nie geweet het wat aangaan nie (O1:O2:385).

Sommige ouers werk lang ure, en moet dan kos maak ensovoorts so hulle het nie tyd om die kind te help nie; hulle het ook nie geld vir nasorg of om te betaal vir spesialiste nie (O2:WG:150).

Die deelnemers het uiteengesit hoe hulle professioneel met verskillende netwerke saamwerk. Hulle was egter van mening dat samewerking nie altyd sterk en doeltreffend was nie. Hier het hulle verwys na 'n paar swakker, minder doeltreffende voorbeelde van samewerking (netwerke en praktyke). Hulle het gevoel dat die leierskap in die skool 'n sterk vorm van samewerking was. Hulle het hul verbintenis tot optimale leerondersteuning en die deel van kennis en vaardighede beklemtoon. Hulle het daarna gestreef dat leerders sukses moes behaal, en het gevoel dat dit 'n verantwoordelikheid was wat 'n ouer-skoolvennootskap verg. Verder was dit vir hulle belangrik dat daar by mekaar geleer moes word, dat inisiatiewe en nuwe praktyke daargestel moes word. Hulle het waarde geheg aan 'n betekenisvolle dialoog (gesprek) met kollegas en het gevoel dat leerders soms betrek moes word in die opvoedingsproses:

Ons moet die kind help; die kind bemagtig; hom 'tools' gee vir die toekoms (O2:O2:507). Mens moet die heeltid aanpas (O2:O2:208).



Jy moet jou ore altyd uitleen vir idees van ander (skole) (O2:O2:243).

My steunpilare is my kollegas; ek gaan na hulle vir hulp (O4:O1:1245).

Daar is 'n klomp personeel wat saamwerk; verskillende rolspelers en enige leerder is welkom (O4:O2:138-146).

Die deelnemers het herhaaldelik verwys na hul sin van verantwoordelikheid en inisiatief (“agency”) en hoe dit 'n faktor was wat samewerking bevorder het (kyk 4.4.4.1). Dit sluit aan by Vangrieken (2018, p. 225) wat beklemtoon dat 'n voorvereiste vir suksesvolle samewerking is dat onderwysers op 'n persoonlike en professionele vlak die proses ondersteun en agentskap neem sodat 'n bepaalde doelwit bereik kan word. Pantić en Florian (2015, p. 338) omskryf agentskap as 'n doelbewuste optrede (aksie) en betrokkenheid in 'n bepaalde konteks en met 'n bepaalde uitkoms.

#### **4.4.2 Samewerkingspraktyke**

Die deelnemers het verwys na heelwat samewerkingspraktyke in die klas en die skool en tussen die skool en netwerke binne die gemeenskap (soos ouers/voogde). Praktyke was dus die tweede tema in die studie (kyk 2.5).

##### **4.4.2.1 Beskrywing en aard van praktyke**

Die skool in hierdie studie het die afgelope paar jaar heelwat veranderinge ondergaan namate die leerderprofiel verander het en onderwyswetgewing en -beleid ingestel is. Met die omskakeling na 'n voldiensskool het die skool prioriteitsareas daargestel wat ondersteuning soos voedingsondersteuning, veiligheid en beskerming, maatskaplike ontwikkeling, psigososiale ondersteuning en kurrikulumondersteuning insluit.

Praktyke ontwikkel met die toepassing van bepaalde kennis. Hierdie praktyke kan óf natuurlike óf verwagte praktyke wees. Natuurlike praktyke word onder meer deur die skoolhoof geïnspireer of deur onderwysers vir wie dit eenvoudig hul styl van doen is. Dit sluit individuele praktyke in wat eie is aan individuele onderwysers (soos onderwyser drie se

ontlontingspraktyk met “Teddy”<sup>5</sup> en onderwyser vier se “Brain Break”-oefeninge<sup>6</sup> en skoolpraktyke soos Leerderpraktyk A en die ABCD-dissiplinekode.<sup>7</sup> Natuurlike praktyke met buitenetwerke het ingesluit om individuele ouers met kennis en vaardighede toe te rus om sodoende vennote te word in die onderrig en leer van hul kinders. Verwagte praktyke het ingesluit die beleid en reëls op sowel nasionale as plaaslike vlak: “Die hoof is streng op protokol” (O1:O2:120); “Hy sê reëls is in plek om ons te beskerm” (O1:O2:1384).

In die skool was daar beleid en reëls wat streng gehandhaaf moes word. Voorbeelde hiervan was die wyse waarop met ouers gekommunikeer was asook die verwysings- en ondersteuningsbeleid vir leerders: “Ons mag byvoorbeeld nie die nommers van beroepslui aan ouers gee nie; ons mag net ’n diens aanbeveel” (O2:O2:1778).

Buite die skool was daar die nasionale onderwysbeleid wat praktyke met betrekking tot leeruitkomste, assessering en leerderondersteuning bepaal het. Tydens die onderhoude het die deelnemers innoverende praktyke met gepaardgaande aktiwiteite wat in klaskamers en die skool geïmplementeer word, bespreek. Klaskamerpraktyke het ingesluit groepwerk en ’n makkerstelsel (“buddy system”) waar leerders saamwerk en mekaar help. Tradisionele praktyke, soos die verdeling van leerders in sterker en swakker groepe, is ook gevolg. Volgens die deelnemers is doeltreffende praktyke daargestel sedert die skool ’n voldiensskool geword het. Daar is aanpassings gemaak wat die fisiese skoolomgewing betref (bv. opritte vir rolstoele en ’n rolstoelvriendelike toilet, ’n hulpbronsentrum, die beveiliging van die skoolterrein onder meer deur sekuriteitskameras en veiligheidsheining aan te bring) en tegnologie (’n interaktiewe witbord in elke klaskamer). Ondoeltreffende praktyke, soos die verwysing van leerders deur middel van die SIAO-vorm, word later bespreek (kyk 4.4.4.2). Suksesvolle praktyke vereis samewerking en spanwerk, bevoegdhede soos doeltreffende instruksie- en onderrigtegnieke, en ondersteuning op psigososiale vlak. Die deelnemers het die waarde van spanwerk, samewerking met ouers

---

<sup>5</sup> Deelnemer drie verduidelik hoe sy “Teddy” gebruik vir “debriefing”. Dit word vir die klas gegooi en leerders wat dit vang mag iets met ons deel. Dit kan ’n lekker ding óf ’n hartseer ding wees. Deur “Teddy” kan jy “happy” praat of jy kan “sad” praat of jy kan sê: “Ek wil nie praat nie”. Jy wil ook net die “teddy” hou (O3:O1:1750).

<sup>6</sup> Deelnemer twee vertel hoe sy “Brain Break”-oefeninge gebruik om konsentrasie en aandagspan te verbeter. Wanneer leerders sukkel om te konsentreer, stop sy die les en doen die oefeninge met musiek (O2:O1:189).

<sup>7</sup> Die skoolhoof verduidelik die ABCD-dissiplinekode soos volg: “Ons het detensie weggevat en ons skool se gedrag het nie verswak nie. Dit is vervang met die ABCD-dissiplinekode. Die A en B behels waar die leerder vir die onderwyser sê dat hy/sy ’n volwassene nodig het om beheer te vat; C behels wat die leerder doen en wat hy/sy van die skool vra; D behels die leerder wat selfgerig is” (Skoolhoof: 401).

en professionele ondersteuningstrukture en -persone in en buite die skool, beklemtoon. Daar is ook na innoverende maniere om leerdervordering te assesseer verwys. Onderwyser drie het bv. genoem hoe daar in graadverband aan die formaat van vraestelle verander word as dit nodig sou wees (soos die keer toe 'n leerder met outisme geakkommodeer is). Opdragte en onderrigstrategieë word ook aangepas om diversiteit in klasse te akkommodeer. Die deelnemers het genoem dat die voordele wat tegnologie inhou, ook samewerkend verken word aangesien elke klaskamer nou 'n interaktiewe witbord het:

Ons het 'n jonger kollega wat oulik is met die rekenaar. So sy maak vir ons takies op die rekenaar wat ons sommer op die witbord kan sit en dan die bouboeke van die departement 'download' op die rekenaar; ek kan dan op die bord skryf en die leerders kan nou beter verstaan; ook met die assessering, ons doen dit op die witbord; dis ook interaktief; dis eintlik 'n groot hulp (O1:O1:1581).

Tegnologie maak dit makliker so ons moet aanpas (O2:O1:1615; 1646).

Die onderwysers het ook 'n positiewe klaskameratmosfeer geskep waar leerders se sosiale, emosionele en gedragsbehoefte geakkommodeer is. In die klaskamer word klem gelê op positiewe interaksies, wedersydse respek vir diverse gelowe en verskille, 'n begrip en deernis vir die uitdagings wat sommige leerders tuis ervaar, en die waarde van fisieke aktiwiteite en beloningspraktyke.

#### 4.4.2.2 Samewerkingspraktyke binne en buite die skool

Ek bespreek vervolgens praktyke wat in drie omgewings voorkom: in die klaskamer, in die skool en tussen die skool en buitenetwerke.

##### *Samewerkingspraktyke binne die klaskamer*

Onderwyser een het vertel van onderrigmateriaal wat sy maak en dan onder haar kollegas in die graad versprei. Sy het ook beklemtoon hoe belangrik positiewe interaksie tussen leerders is, ongeag hul agterstand en hoe sy probeer om sosiale vaardighede in die klas te bevorder. Sy doen groepwerk, maar nie met die doel om die sterker leerders van die swakkeres te skei nie:

Ek maak 'n templaar en deel dit uit en jy maak dit en ek maak dit ... ons probeer wat ons kan in die klas (O1:O1:318; 603).

Ek skei nie my swakkes van mekaar nie; hulle sit almal bymekaar en hulle almal werk as groepe (O1:O1:1165).

Onderwysers twee en vier het vertel oor hoe instruksies in klasse aangepas word om dit makliker vir leerders te maak soos om wiskunde meer prakties te maak en huiswerk aan te pas sodat ouers tuis daarmee kon help: “Ons verander die mondeling om kinders te help met woordeskat want vir party Xhosa-ouers is Afrikaans ’n nagmerrie” (O2:O1:1408; 1415).

Onderwyser drie het vertel oor ’n makkerstelsel in haar klas en hoe dit leerders se selfvertroue bou. Verder werk sy op graad- en multigraadvlak om leerders se uitdagings beter te begryp sodat sy hulle kan help. Sy het ’n voorbeeld gegee van hoe die formaat van begripstoetse in die graad aangepas is, sodat leerders beter kon vaar: “Verlede kwartaal het ons ’n begripstoetsblad saamgestel; ons skryf ’n ding oor hoe om vrae te beantwoord. So het ons dit met mekaar gedeel, want ons kinders lees swak en sukkel om antwoorde te kry. Ons het in graad 4 begin en toe gee ek dit ook vir die graad 5’s” (O3:WG:249).

Vir onderwyser drie was die skep van ’n aangename klaskameratmosfeer asook om kinders te bederf baie belangrik. Sy het nie gehuiwer om lesse te stop as daar ontlonting moet plaasvind nie. Wedersydse respek vir leerders word aangemoedig en leerders word verbied om vir mekaar te lag wanneer ‘dom’ vrae gevra word:

As ek hulle wil ‘treat’, dan moet ek nou ’n boek vat en lees. Ek het nou die dag vir my ’n klomp boeke gaan koop; visuele boeke (O3:O2:507-544).

As die kinders angstig is, los ek die wiskunde en dan doen ons dans en sing; ek gebruik dan die teddiebeer vir ‘debriefing’; dis deel van inklusiwiteit, want jy moet verstaan waar daai kind vandaan kom en hoe die kind voel (O3:O1:1759).

Leerders moet mekaar ook respekteer en nie vir mekaar lag nie want geen vraag word beskou as ’n dom vraag nie (O3:O2:334).

Onderwyser vier het vertel van die praktyke wat sy benut om haar leerders se luistervermoë, aandagspan en konsentrasie te verbeter. Daar is reeds verwys na die “Brain Break”-liedjies. Sy gebruik ook die sinnetjie “Hocus pocus, let’s focus”, en doen luisteraktiwiteite. Verder help sy deur individuele leermateriaal saam te stel vir spesifieke leerders (bv. ’n klankeboekie vir ’n leerder wat met Afrikaans sukkel).

### *Samewerkingspraktyke binne die skool*

Die skool het praktyke wat wiskunde en lees vir al die leerders bevorder. Onderwyser een het genoem hoe respek vir verskillende gelowe in die skool deur bewusmakingsgeleenthede bevorder word. Musiekwaardering word aangemoedig en die skool se orkes het reeds 'n goeie reputasie in die gemeenskap opgebou. Die belang van fisieke aktiwiteite word ook bevorder deur onder meer die uitleg en bou van 'n staproete ("walking circuit") om die skool:

Mevrou Johns (pseudoniem) kom in en doen wiskunde-verryking met hulle (graad 1 tot graad 7) een keer 'n week. Dis verskillende vinnige kort maniertjies hoe om wiskunde in die kop te doen. Sy leer hulle tafels, sy leer hulle optel, aftrek, maal, deel, breuke, 'anything' (O1:O2:207).

En dan doen die onderhoof ná pouse lees met elke graad. So jy deel die klas in drie; jy stuur 11 kinders af na haar en sy sit met hulle en sy doen met hulle begrip, sy doen met hulle taal, sommeer net op 'n informele manier. Ons doen dit want ons voel die kinders se leesbegrip is baie swak. Wanneer jy in 'n kleiner groepie is, dan lees jy makliker vir mekaar (O1:O2:245).

Twee jaar terug het ons 'n Moslem-ma ingekry om te kom praat oor die Ramadan-tydperk; net om bewusmaking te gee dat daar ander mense is wat ander gelowe het. So ons almal werk saam om dit nie 'n 'issue' te maak nie. Dat die kinders besef dat een geloof is nie beter as 'n ander nie. Ons moet mekaar se verskille en gelowe respekteer (O1:O1:1141).

Musiekwaardering is groot by die skool. Elke Vrydag het ons 'n samesang; mnr. Kruger (pseudoniem) doen dit met die kinders; dis baie musiekgebaseer; terwyl hy besig is met hulle vind die skoolgebaseerde ondersteuningspan se vergadering plaas (O1:O1:205).

Onderwyser vier het die skool se beloningspraktyke verduidelik asook 'n leerderpraktyk waar leerders een keer 'n kwartaal bymekaarkom en hulle dan die kans gegun word om self leiding te neem sonder dat onderwysers betrokke is:

Ons het 'n beloningstelsel by die skool. Wanneer 'n leerder vier sterretjies het, mag hy of sy aan die einde van die week 'n beloning kry soos dat my assistent die groep 20 minute voor die einde van die dag kan uitvat om buite te gaan speel; dis hulle 'reward time'. En dan het ons positiewe briefies wat aandui dat hulle oulik in die klas was (O4:O2:1569).

### *Samewerkingspraktyke buite die skool*

Die deelnemers het oorwegend gesels oor samewerkingspraktyke met ouers. 'n Oop verhouding met oop kommunikasie met ouers was noodsaaklik, hetsy deur middel van die huiswerkboek, informele konsultasies ná skool, 'n telefoonoproep of formele sessies waar ouers na die skool genooi word. Dit was belangrik om ouers te ontmoet en van aangesig tot aangesig met hulle te gesels:

Jy kan van aangesig tot aangesig kommunikeer en met mekaar gesels en julle verstaan mekaar dan beter (O1:WG:234).

Die oueraand – dit is die eerste keer wat ek die ouers sien; baie het nie die oriëntasieaand bygewoon nie; dis vir my baie waardevol want dis een van die min tye wat ek hulle kan sien; dis meer persoonlik as briewe (O1:WG:156).

Ek voel altyd as mens met ouers kommunikeer, voel die kind nie dis twee wêreldes nie (O4:WG2:221).

Hulpverlening aan ouers sodat hulle meer bemagtig kon wees om 'n leerder tuis te help, was 'n verdere praktyk waarvoor deelnemers gepraat het. Dan was daar ook die voedingskema, wat behoeftige ouers help deurdat maaltye by die skool aan leerders verskaf word:

Leermateriaal word aangepas sodat ouers tuis met huiswerk kan help. Ons doen aanpassings ten opsigte van huiswerk sodat ouers kan verstaan; so het ons onder andere prente met Engelse woorde om ouers te help wat sukkel met Afrikaans (O2:O2:2055).

Ek kon sien die ouer wil help, en het toe vir die ouer 'n boek saamgestel om te gebruik om haar te help" (O4:WG2:89).

En met die Palestynse seuntjie se ma het ek weeklikse vergaderings: ek verduidelik dan aan haar die huiswerk. Ek 'highlight' die 'phonics' woorde wat ons doen en die wiskunde en wys haar die konsepte. So sy sit in die middag met hom; anders sou sy nie geweet het nie (O4:WG2:129).

#### **4.4.3 Samewerkingsnetwerke**

In die onderafdelings hieronder word die aard van samewerkingsnetwerke beskryf en sodanige netwerke beide binne en buite die skool bespreek.

#### 4.4.3.1 Beskrywing en aard van samewerkingsnetwerke

In KHAT (kyk 2.2 en 2.4) verwys 'n gemeenskap na mense, hetsy individueel of netwerke, wat dieselfde uitkoms nastreef. 'n Sosiale netwerk is 'n virtuele struktuur wat uit agente bestaan, wat interafhanklik van mekaar is (Fourie, 2018, p. 297). Binne netwerke is daar agente wat kennis en inligting in 'n formele werksplek deel. Volgens die deelnemers is die persone in die skoolgemeenskap in verhoudings met mekaar. So bestaan die skoolgebaseerde ondersteuningspan as 'n netwerk uit spanlede (agente) wat met ander agente soos onderwysers of terapeute, idees deel (Fourie, 2018, p. 297). Netwerke smee intraskoolbande (onderwysers in dieselfde skool) en interorganisatoriese bande (die skool en buiteagentskappe soos professionele kundiges). Die derde tema wat in die onderhoude voorkom, is samewerking met netwerke (individue, vennote, stelsels) binne en buite die skoolgemeenskap.

Volgens die deelnemers was die skool 'n leergemeenskap met 'n samewerkende kultuur waar die bestuurspan en personeel waardes en norme gedeel het en op die leerders gefokus het. Daar was refleksie oor praktyke, dialoog tussen kollegas en ander netwerke sodat kennis en onderrigpraktyke gedeel kon word. Hulle het ook ontwikkelingsgeleenthede wat geskep word, benut. Alhoewel die grondslagfase-deelnemers hulself as 'n hegte, geslote netwerk beskou het omdat hulle soortgelyke opinies en idees deel, was daar tog heelwat wederkerige, dinamiese netwerke soos multigraadvlaksamewerking of kollegas wat met gesondheids- en welsynspraktisyns saamwerk, soos met die maatskaplike werker. Daar was ook samewerking met sisteme en buitenetwerke (soos ouers en private praktisyns). Die deelnemers het ook die eienskappe van 'n suksesvolle leergemeenskap uiteengesit wat die vestiging van goeie verhoudings, samewerking, 'n ondersoekende kultuur, sterk leierskap en die fokus op kapasiteitsbou insluit (Katz & Earl, 2010, p. 29).

#### 4.4.3.2 Samewerkingsnetwerke binne en buite die skool

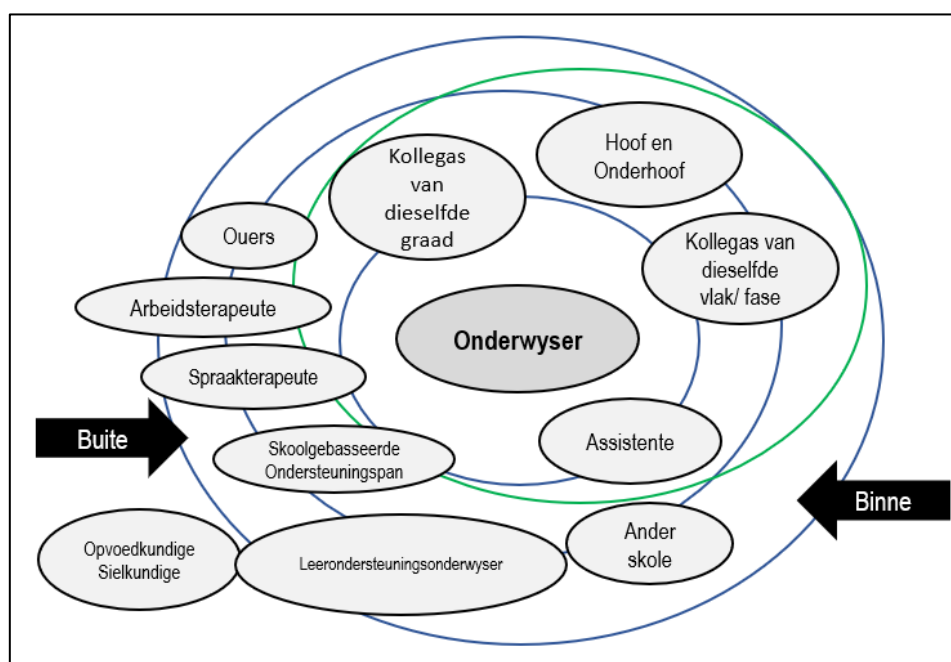
Binne en buite die skool is daar heelwat sisteme wat netwerke gevorm en/of in vennootskap getree het (kyk 2.4). Figuur 4.3 illustreer van die sisteme wat betrokke is in die skoolkonteks van hierdie studie.

##### *Samewerkingsnetwerke binne die skool*

Binne die skool was daar heelwat sisteme wat as netwerke funksioneer soos in figuur 4.3 voorgestel. Dit het ingesluit die bestuurspan, veral die skoolhoof, die skoolgebaseerde



ondersteuningspan en ondersteuningspersoneel. Volgens die deelnemers was die skoolhoof en die bestuurspan 'n waardevolle netwerk. In die riglyne vir 'n voldiensskool (Departement van Onderwys, 2010, pp. 10-11) word beklemtoon dat 'n sleutelkriterium vir die seleksie van 'n skool as 'n voldiensskool sterk leierskap moet wees met 'n positiewe etos wat verandering aangryp (Engelbrecht & Muthukrishna, 2019, p. 113). Hierdie kriterium het na vore gekom soos wat daar oor die skoolhoof vertel is. Die deelnemers het die aandag gevestig op die positiewe rol wat die skoolhoof in die skool speel en hulle het gevoel dat dit 'n weerspieëling was van sy geaardheid. In 'n voorafgesprek het hy homself as 'n laat-ontwikkelaar met visuele uitdagings beskryf en gesê dat hy geleer het om met sy uitdagings saam te leef (Skoolhoof: 660).



Figuur 4.3: Die skool se samewerkingsnetwerke

Die deelnemers het die skoolhoof beskryf as 'n leier met bevoegdhede wat goeie leierskap in die skool bevorder. Hulle het genoem dat hy nie huiwer om werkwyses, prosesse en beleid te bevraagteken nie; dat hy goeie verhoudings en kommunikasiekanale geskep het; dat hy verbind was tot die ontwikkeling van sy personeel en inisiatiewe aangemoedig het wat leerderprestasie bevorder. Die skoolhoof het geglo dit is belangrik dat personeel in die werksomgewing gelukkig moet wees en mekaar moet respekteer. Vir die deelnemers was die skoolhoof 'n steunpilaar en iemand wat 'n verwelkomende omgee-kultuur geskep het wat sy personeel bystaan en beskerm. Verder het die bestuurspan die onderwysers aangemoedig om inklusiewe praktyke, personeelontwikkeling en verdere studies te bevorder:

Ek kan op die hoof staatmaak. As iets nie reg is nie, is dit nie reg nie. Ons werk dan eerder daaraan; hulle is baie ondersteunend (O1:O1:1023).

En groei, ja, hy stuur ons na werkwinkels, koop boeke aan en moedig ons aan om te lees (O1:O2:1056).

Sy manier is om ons nie te laat voel dat ons op 'n eiland is nie. Dat ons eintlik werklik vir mekaar nodig het. Ek dink dit kom van sy geaardheid af (O3:O1:77).

Ons is 'n 'close-knit' groep; ons personeel gee vir mekaar ondersteuning in die skool ... ons het 'n geweldige goeie verhouding (O3:O1:293).

Volgens die deelnemers was van die skoolhoof se leierseienskappe sy ingesteldheid op eerlikheid en respek, dat hy verandering voorstaan en wil bevorder, en dat hy samehorigheid wil skep en professionele kapitaal wil uitbou (kyk 2.4.1). Hy het die deel van kennis en die ontwikkeling van lewenslange leer bevorder:

Daar is baie ontwikkelingsgeleenthede by die skool onder andere Vrydae in die personeelkamer en Dinsdae is daar sprekers oor onderwyskwessies; enigiets wat ons kan help (O1:O1:526).

Hy het ook nie gehuiwer om sy voet neer te sit as iets negatief inwerk op die skool se funksionering nie. Hulle het sy oopdeurbeleid waardeur en hulle het gevoel dat hulle deel was van besluitnemingsprosesse:

Ons leiers sit nie agter geslote deure nie; ons is almal op dieselfde vlak (O1:O1:1225; 1141).

As jy 'n probleem het, moet jy na die hoof toe gaan en sal hy veranderinge maak waar dit nodig is (O1:O2:1293).

Hulle (skoolhoof en adjunkhoof) is altyd daar vir ons. Hulle sal ons altyd 'backup'; ons moet net altyd bewyse hê (O4:O1:364).

Die deelnemers het ook netwerke met ander sisteme in die skool gevorm, insluitend leerders, die skoolgebaseerde ondersteuningspan, die ondersteuningspersoneel soos die leerondersteuningsonderwyser, en die maatskaplike werker en onderwyserassistent. Die literatuur beklemtoon dat leerders mede-agente in die onderwys is (Harris, 2018, pp. 66, 82). Hulle moet 'n stem hê en nie net die passiewe ontvangers van leer wees nie. Deur die aktiewe betrokkenheid van die leerders kan onderwysers heelwat te wete kom van die

leerders se opinies en belewenisse. Daar is reeds genoem hoe praktyke soos die Leerderpraktyk A en die dissiplinepraktyk leerders as mede-agente in die skool betrek:

Die kinders is mal oor Leerderpraktyk A, want die juffrou is nie in beheer nie (O4:O2:1535).

Verder het die deelnemers groot lof vir die adjunkhoof as 'n samewerkende faktor gehad. Een deelnemer het dit so verwoord:

Die adjunkhoof is baie kundig; ek kan na haar toe gaan en sy sal vir my dadelik goed gaan uitvind oor hoe ons die kind kan help. Sy help my ongelooflik baie. Sy en die skoolhoof staan by my. As ons in graad 1 'n probleem het, dan sal hulle (bestuurspan) gou reël dat iemand inkom om met ons te kom praat (O1:O1:1005).

Die skoolgebaseerde ondersteuningspan (Eng. "Teacher Support Team") (TST) is 'n ondersteuningsmeganisme op skoolvlak en bestaan hoofsaaklik uit die bestuur en onderwysers by die skool. Hierdie span koördineer skool-, leerder- en onderwysondersteuning. Hulle vergader Vrydae tydens samesang. Een van die deelnemers het verduidelik:

Ek dien op die TST; ons bespreek kinders reg deur die bank wat sukkel; die juffrou lig die TST in waaroor die kind sukkel en waarop gefokus moet word; dan besluit die TST of die kind deur die sisteem moet gaan (O1:O1:959).

Professionele ondersteuningspersoneel sluit die leerondersteuningsonderwyser en die maatskaplike werker in. Die deelnemers het genoem dat die leerondersteuningsonderwyser reeds drie jaar by die skool was en die leerderondersteuningsprosesse koördineerder. Sy onttrek kinders wat deur die skoolgebaseerde ondersteuningspan geïdentifiseer is vir 'n halfuur per week vir ondersteuning. Die deelnemers het haar beskryf as leergierig, maar genoem dat sy nog heelwat kennis en ervaring kort. Hulle het gevoel dat sy nie werklik ondersteuning aan hulle verleen nie en dat wat sy met die leerders doen nie relevant was vir die klaswerk was. Hulle het in 'n mate met haar empatie aangesien die behoefte aan leerondersteuning te veel vir een persoon was: "Sy kom nie daarby uit om ons kinders te help nie" (O2:O1:1706).

Die skool het ook reeds die afgelope drie jaar 'n voltydse maatskaplike werker wat onderwysers bystaan met leerders wat psigososiale en maatskaplike probleme het. Die skool het ook spesialisonderwysers vir kuns, rekenaaronderrig en lewensoriëntering. Die

rekenaar-onderwyser koop rekenaarprogramme en -boeke aan, en laai takies af en help met vraestelle. Die lewensoriënteringsonderwyser bevorder weer musiekwaardering: “Wat ook verander het die afgelope vyf jaar: ons het ’n kunsonderwyseres gekry waar ons in die verlede self kuns moes aanbied. Ons het ’n lewensoriënteringsonderwyser gekry waar ons in die verlede dit self moes aanbied. Hulle is spesialiste op hulle vlak” (O1:O1:253).

Die deelnemers het verder die waarde van die onderwyserassistent beklemtoon. Behalwe vir die leerondersteuningsonderwyser en een onderwyserassistent wat deel is van die pakket van voldiensskole en dus deur die onderwysdepartement vergoeding ontvang, word die ander assistente deur die skool betaal. Hulle staan die grondslagfase-onderwysers reeds die afgelope paar jaar by met algemene klaskamerorganisasie. Hulle doen verlengde onderrig en help met administratiewe take. Hulle roteer en is elke dag twee uur lank in ’n klaskamer:

Ek verkies eerder dat my kinders met ’n assistent uitgaan omdat die assistente in my klas is en sien hoe ons goed aanbied; hulle vat die kinders en doen verlengde onderrig; daar is spesifieke tye waar hulle met die kinders werk; ons stuur soms die sterker groepe uit om met die swakker groepe kan werk. Ons wissel dit af sodat die kinders nie bewus is dat hulle in die swak groepies nie (O1:O1:906 – 927).

### *Samewerkingsnetwerke buite die skool*

Binne die konteks van die skool verwys ‘gemeenskap’ na almal wat belangstel in en geraak word deur gelyke onderwys. Plaaslike gemeenskapsgroepe, individue en besighede kan verskillende tipes ondersteuning bied aan skole, gesinne en kinders. Hierdie tipe ondersteuning behels die koördinerende van hulpbronne tot voordeel van die leerder (Swart, 2019, p. 273). Die deelnemers het verduidelik wat buitesisteme is wat netwerke vorm met die skool. Dit sluit in die breër gemeenskap, beroepslui in privaatpraktyke, ouers en die onderwysdepartement (adviseurs, beamptes en terapeute) (kyk figuur 4.3). Wat die breër gemeenskap betref, het die deelnemers ’n hegte, oop verhouding met die omliggende gemeenskap beskryf. Volgens die bestuursplan was kommunikasie met persone en rolspelers in die gemeenskap ’n prioriteit en word klagtes dadelik opgevolg. Die skool, in samewerking met die gemeenskap (bv. die buurtwag) het ook baie gedoen om veiligheid te bevorder:

Dis ’n baie klein gemeenskap hierdie; ‘close knit’ van die mense” (O3:O1:293).

Die verhoudings is goed; hier is mense wat goed na die skool kyk; hulle sal Meneer bel en sê as iemand oor die hekke klim (O3:O1:378).

Daar was effense konflik in die gemeenskap met die taxi's wat kinders aflaai maar die hoof het dit dadelik hanteer (O3:O1:1401).

Ouers of voogde vorm 'n verdere netwerk met die skool. 'n Hegte vennootskap tussen die skool en die ouerhuis dra by uitstek by tot 'n leerder se sukses (Cilliers, 2018, p. 316; Swart & Phasha, 2016, p. 265; Van Wyk & Lemmer, 2009, p. 14). Die vestiging van ouervennootskappe begin egter by die skool wat 'n verwelkomende, inklusiewe atmosfeer vir ouers skep en daarom was die deelnemers van mening dat die skool moeite doen om 'n goeie vennootskap met ouers te bevorder. Die deelnemers het genoem dat daar deurentyd gepoog word om oop kommunikasie met ouers te handhaaf aangesien dit voordelig is vir alle partye:

Ek voel altyd as mens met ouers kommunikeer dan voel die kind nie dis twee wêrelde nie; dis dan nie skool en huis nie. As iets gebeur sal Mamma weet; ek kan nie vir Mamma jok nie, dan hoor Juffrou daarvan. So dis een storie. Dis wat vir my werk. Baie kinders sal vir die ma 'n storie vertel en Juffrou hoor 'n ander storie. Ek voel altyd as 'n mens met ouers kommunikeer, dan voel die kind nie dis twee wêrelde nie" (O4:WG2:221).

Ek gaan eerste na die ouers toe: ouers het meer tyd; die skoolgebaseerde ondersteuningspan is te langdradig; ouers kan dadelik begin (O4:WG2:106 – 112).

Praktyke om goed met ouers te kommunikeer sluit in die huiswerkboekstelsel, inligtingssessies met ouers, en oueraande. Onderwyser een het beklemtoon dat oueraande 'n positiewe belewenis moet wees vir sowel die ouers as die onderwysers (O1:O1:230). Die deelnemers het genoem dat ouers individuele afsprake met onderwysers kon reël vir enige tyd ná skool, dat daar kwartaalliks 'n nuusbriëf uitgaan en dat die skool gereeld uitreik na ouers deur middel van 'n klagteprosedurepraktyk waar ouers die geleentheid kon kry om klagtes te lug. Verder skakel onderwysers ook deurlopend met ouers oor die leermateriaal sodat hulle die leerders tuis kan ondersteun. Ouers word ook deur die ouervereniging betrek by die skool se werksaamhede. Die skoolhoof beklemtoon die belang van eerlik kommunikeer met ouers en hy voel sterk dat daar nooit valse hoop aan ouers gegee moet word nie (Skoolhoof:1021).

Dit is deur een van die deelnemers soos volg beaam: Ek (verwysend na die skoolhoof) is eerlik met ouers; ek spreek die probleem dadelik aan – ‘no beating around the bush’ (O3:WG:303).

Ander sisteme of netwerke buite die skool is die onderwysdepartement, omliggende skole en private ondersteuningsnetwerke en individue. Vir die onderwysers is dit nuttig om met ander skole te gesels oor hoe hulle soortgelyke uitdagings hanteer. Die deelnemers het ook private praktisyns soos die spraakterapeut en arbeidsterapeut wat die skool besoek, beskou as waardevolle netwerke wat goeie raad en leiding aan die onderwysers verskaf. Die distriksgebaseerde ondersteuningspan van die onderwysdepartement se distrikskantoor koördineer en bevorder inklusiewe onderwys deur die verskaffing van opleiding, ondersteuning van die aanbieding van die kurrikulum, koördinering van hulpbronverdeling en infrastruktuurontwikkeling asook die identifisering en hantering van hindernisse tot leer (Nel, 2018, p. 286). Volgens die deelnemers is die kringadviseur 'n waardevolle vennoot. Hulle het ook die betrokkenheid van ander kundiges soos sielkundiges, terapeute en ander gesondheids- en maatskaplike welsynspraktisyns genoem:

Ek dink ons wil ook baie keer alles self oplos en partykeer moet mens dit maar verwys (O4:O1:1613).

Die spraakterapeute het 'n oulike praktyk. Daar is 'n lêer in die personeelkamer waar ons vragies kan skryf. Hulle gaan uit hul pad uit om te help en hulle kan ook verwys. Hulle is baie oop as ons meer professionele raad wil hê. As ons dit neerskryf en hulle is hier, sal hulle na ons toe kom om ons te sien (O4:WG2:320).

Ek werk lekker saam met die arbeidsterapeut; ek kan met haar praat en sy het vir ons grondslag so 'n paar waardevolle sessies gegee oor handskrif en basiese goed (O4:O1:1606).

Die deelnemers het egter beklemtoon dat sekere ondersteuningsdienste samewerking belemmer het (kyk 4.4.4.2). Figuur 4.3 toon dat die opvoedkundige sielkundige aan die buitekant van die ondersteuningsisteme lê, volgens die deelnemers.

#### **4.4.4 Faktore wat samewerking bevorder of belemmer**

Die vierde tema gee 'n uiteensetting van faktore wat volgens die deelnemers samewerking bevorder of belemmer. Die faktore word hoofsaaklik aan die hand van die volgende subtemas bespreek: onderwyserfaktore, faktore binne die skool, en faktore buite die skool.

Die faktore sluit praktyke en samewerkingsnetwerke waarna reeds verwys is, in. Dus kom hier 'n mate van oorvleueling voor met temas reeds bespreek.

#### 4.4.4.1 Faktore wat samewerking bevorder

Alhoewel daar heelwat praktyke, netwerke en aktiwiteite was wat samewerking in die skool bevorder het, blyk dit uit die data dat daar enkeles was wat uitgestaan het. Een was onderwysers se fokus op hul eie welstand en ontwikkeling asook dié van die leerders. Dan was daar die rol wat die skoolhoof as 'n samebindende faktor gespeel het en die meerderheid ouers wat eienaarskap wou neem as vennote in die opvoeding van hul kinders.

##### *Onderwyserfaktore wat samewerking bevorder*

Samewerking behels interaksie tussen eweknie-rolspelers wat meewerk aan 'n proses (Sands, Kozleski & French 2000 in Engelbrecht, 2018, p. 11). Dit verg dat onderwysers op sowel persoonlike as professionele vlak meewerk. Op 'n persoonlike vlak het daar 'n paar faktore uitgestaan wat die agentskap van die deelnemers beklemtoon het. Al die deelnemers het 'n jarelange verbintenis tot die onderwys gehad. In die gesprekke het die deelnemers passievol voorgekom en het dit geblyk dat hulle opreg vir die kinders omgee, en sterk waardes en persoonlike oortuigings handhaaf:

Ek dink 'n ou moet in jou werk, waar jy werk, waar jy met mense is, moet jy gelukkig wees om jou beste te doen (O3:O2:878).

Hier is 'n omgee en 'n redelike 'compassion' vir die kind, wat ek nie by 'n ander skool ervaar het nie (O3:O1:1487).

Twee van die deelnemers het 'n verbintenis gevoel met ouers en die plaaslike gemeenskap. Een deelnemer is 'n enkelouer en het begrip vir die uitdagings wat enkelouers het; 'n ander het self 'n kind met leerprobleme gehad en het dus persoonlike ervaring van die uitdagings waarmee leerders sukkel. Waardes soos eerlikheid en omgee vir ander was vir al die deelnemers belangrik. Die deelnemers was dit eens dat onderwysers die kind se konteks moet ken om die kind (en die ouers) heelhartig te kan verstaan en ondersteun. Die skool lê na aan onderwyser drie se hart omdat sy self 'n leerder by die skool was. Sy gesels ook oor haar lojaliteit teenoor die beroep en die kind:

Om die kind optimaal te ondersteun, is dit nodig om te verstaan wat kinders nodig het, want kinders kom met maskers skool toe (O3:O1:635; 641).



'n Passie vir die onderwys en vir die kind was 'n gemene faktor wat uitgestaan het by die deelnemers. Hulle was ook te vinde vir ontwikkelingsgeleenthede en samewerking met ander netwerke, beide binne en buite die skool. Hulle het nie gehuiwer om eienaarskap te neem vir probleemoplossing of die daarstelling van nuwe inisiatiewe nie. Die deelnemers het ook die ingesteldheid gehad dat hulle wou nadink oor praktyke en hoe hulle aanpassings kon maak wat leerders sou bevoordeel. Onderwyser een het dit kort en bondig so saamgevat: "Ek werk nie vir myself nie" (O1:O1:356).

Op 'n professionele vlak was die deelnemers doelbewus en aktief betrokke in die skool en gefokus op 'n bepaalde uitkoms (Pantić & Florian, 2015, p. 338). Die deelnemers het gepraat oor die neem van eienaarskap om bepaalde uitkomstes te bereik wat leerders se leer sou bevorder. Hulle het nie gehuiwer om verantwoordelikheid te neem om hierdie doelwitte te bereik nie. Hulle het beklemtoon dat hulle 'n morele verantwoordelikheid het om die leerders waardes te leer en dat hulle reg moes optree teenoor alle leerders. Deelnemers het geglo dat bevoegdhede soos lojaliteit, individualiteit, georganiseerdheid, vindingrykheid, dissipline, respek en geduld belangrik is:

Ek het toleransie vir kinders met gedragsuitdagings ... dis belangrik om jouself te bemagtig met enigiets wat jy in klas teëkom, dan kan jy voel jy bereik iets met kinders (O3:O1:602; 1312).

Om hul eie kennis te verbreed en hulself te bemagtig was vir die deelnemers van groot belang. Daarby was hulle besorg oor die welstand van die kind en het hulle besef dat dit belangrik was om 'n aangename klaskameratmosfeer te skep waar leerders veilig kon voel. Hulle het begryp dat sommige leerders uitdagings ervaar, hetsy by die skool of tuis of in albei omgewings. Die deelnemers het eienaarskap geneem vir die leerders in hul klaskamers. Hulle het ook die waarde van professionele ontwikkeling beklemtoon. Hulle was dit eens dat dit noodsaaklik was om hul eie kundigheid uit te bou om samewerking met kollegas te bevorder en om vernuwende praktyke deur kollektiewe besluitneming daar te stel. Die deelnemers was van mening dat hulle ervaring die gehalte van onderrig en samewerking verhoog het:

Ná vier weke kan ek al vir jou sê waar kind se probleme is (O3:WG2:96).

Dis deel van inklusiwiteit, want jy moet verstaan waar daai kind vandaan kom/hoe kind voel (O3:O1:1759).

Die deelnemers het geglo in die waarde van refleksie en om eienaarskap te neem van hul eie foute en leemtes. Hulle het deurlopend nagedink oor aanpassings om leerders te help. So is daar gesels oor hoe leerders gesukkel het met veral luistervaardighede en konsentrasie en wat hulle kon doen om dit aan te pak:

Jy moet bereid te wees om elke jaar aanpassings in die klas te maak; al is jy 'n roetine-mens (O4:O1:909; 1095).

#### *Faktore binne die skool wat samewerking bevorder*

Volgens die deelnemers was die skoolhoof en die bestuurspan 'n faktor wat uitgestaan het wanneer dit kom by die fasilitering van samewerking in die skool. Die bestuurspan het voorsiening gemaak vir leerderdiversiteit met die daarstel van praktyke soos die aanpassing van die onderrigtaal, die tipe sport- en kultuuraktiwiteite, en fisiese fasiliteite in en om die skool (soos 'n veiligheidsomheining). Dienste soos voorsorg, nasorg en 'n voedingskema is ook ter ondersteuning ingestel. Die skool het fondse benut wat deur die onderwysdepartement beskikbaar gestel word om hulpbronne, goeie infrastruktuur en tegnologie in klaskamers te voorsien. Die skoolhoof, self 'n lewenslange leerder (met 'n doktorsgraad), moedig sy personeel aan om hulle tot professionele ontwikkeling te verbind en om kennis uit te ruil en saam te werk. Daarom skep hy ook volop ontwikkelingsgeleenthede vir die personeel. Volgens die deelnemers is hy altyd beskikbaar om raad en ondersteuning te gee. Die bestuurspan bevorder ook 'n samewerkende kultuur onder die personeel. Die deelnemers het die bestuurspan as steunpilare beskryf wat altyd bereid is om hulp te verleen:

Die leiers van die skool handhaaf 'n oopdeurbeleid; personeel het vrymoedigheid om raad te vra; kan op die hoof staatmaak vir ondersteuning (O3:O1:1824; O1:O1:1225).

#### *Faktore buite die skool wat samewerking bevorder*

Soos reeds in 4.4.2 genoem, is daar heelwat sisteme en netwerke binne en buite die skool wat samewerking met onderwysers bevorder, soos die ouers, die gemeenskap, private praktisyns en departementele ondersteuningstrukture en -beleid (soos kurrikulum en assessering). Ouers is beklemtoon as een van die faktore om samewerking buite die skool moontlik te maak. Ouers is reeds onder netwerke bespreek (kyk 4.4.3). Om te verseker dat ouers saamwerk, is daar heelwat praktyke wat hulle ondersteun in hierdie belangrike rol (bv.

die daarstel van 'n voorsorgfasiliteit by die skool). Die deelnemers was dit eens dat die meeste ouers hul rol as vennote in die opvoeding van hul kinders ernstig opneem:

Ouers is baie lojaal (O2:O1:423).

Wel 80% van ouers koop in (O3:O2: 1146).

Verder was daar noue samewerking met die gemeenskap oor kwessies soos veiligheid en sake waaroor hulle ongelukkig is. Die deelnemers het raad wat hul van die privaat spraak- en arbeidsterapeute kry uiters waardevol gevind en genoem dat die kringadviseur van die onderwysdepartement iemand was met wie hulle goed saamwerk.

#### 4.4.4.2 Faktore wat samewerking belemmer

Ondanks ontluikende praktyke en netwerke wat goed saamwerk en wat inklusiewe praktyke probeer bevorder, was daar volgens die deelnemers heelwat faktore wat samewerking belemmer. Hierdie uitdagings kan saamgevat word onder drie faktore: die onderwyser, faktore binne die skool en faktore buite die skool.

##### *Onderwyserfaktore wat samewerking belemmer*

Die deelnemers het herhaaldelik benadruk dat hulle die aanpassings om inklusiewe praktyke in die skool te versterk, ondersteun. Hulle was egter oortuig dat daar vorige praktyke was wat meer doeltreffend was as die huidige beleidsvereistes en praktyke. Met betrekking tot die ondersteuning van leerders met leeruitdagings was hul mening dat vorige praktyke soos remediërende onderrig aan die hand van twee eenheidsklasse, en later didaktiese ondersteuning – waar leerders in die middag ná skool ekstra leerondersteuning van klasonderwysers ontvang het - vir die leerders van meer waarde was as die huidige stelsel van een leerondersteuningsonderwyser en assistent:

Ek wens hulle bring didaktiese klasse terug (O2:O1:354).

Ek onthou die spesiale klasse ... ons het vroeër 'n remediërende juffrou gehad; sy het die kinders kom toets aan die begin van die jaar; daar is vroeër in die jaar 'n brief geskryf, dan dadelik hulp van die remediërende juffrou gekry en dit was dit (O2:O1:851; 875).

Ek kon met 'n meer oop gemoed vir ouers sê dat ek probeer het om die kind te help (O2:O2:354).

Die deelnemers het gevoel dat, alhoewel die skool en departement baie ontwikkelingsgeleenthede bied, hulle nie kundiges was nie en dat sommige leerders beter ondersteun kon word deur sielkundiges en ander terapeute en kundiges:

Die personeel kan nie 'n kind in inklusiewe onderwys help nie, want hulle is nie opgelei daarvoor nie (O3:O1:871).

Gewone onderwysers is nie gekwalifiseer om die kind te help nie (O4:O1:853).

Hulle het dus verkies dat professionele ondersteuningsdienste betrek word om leerders te help. Gevoelens van ongemak, frustrasie en magteloosheid is genoem en deelnemers het gevoel dat hulle by tye 'sonder 'n stem' was. Hulle het vertel van ouers wat krities was en onderwysers uitgetrap het, van die onderwysdepartement se voorstelle oor die terughou van leerders, en van gebreke ten opsigte van die ondersteuningspersoneel se kommunikasie met onderwysers. Die deelnemers het gevolglik gapings in samewerking ervaar:

Ek bedoel ... nie een van ons het verdere kwalifikasies in; om die kind regtig te help nie. Ons probeer hulle daaglik in die klas akkommodeer; ons kan ook net soveel in die klas doen (O4:WG2:855).

Soms het ek tog hulp nodig (met verwysing van die maatskaplike werker), want ek kan myself nie in twee deel nie; ek het min ervaring met 'tantrums' (O4:WG2:198).

### *Faktore binne die skool wat samewerking belemmer*

Die tipe struikelblokke tot samewerking wat deelnemers ervaar het, kon geklassifiseer word as konseptueel, pragmaties, ingesteldheidsgerig en professioneel (Fourie, 2018, p. 295). Die onderwysers het vertel van 'n tekort aan tyd vir onderrig en ondersteuning, groot klasse en die oortuiging dat sekere leerders spesialisondersteuning kort. Wat die begrippe 'voldiensskool' betref, het die deelnemers gevoel dat die skool nie aan die kriteria van 'n voldiensskool voldoen nie. Een kriterium was die aanwesigheid van kundiges soos arbeids- en spraakterapeute, wat volgens hulle afwesig was by die skool ondanks finansiële ondersteuning vir opleiding en fisiese aanpassings. Hulle het bevraagteken hoekom ouers vir professionele ondersteuningsdienste moes betaal en waarom daar 'n tekort aan departementele ondersteuningsdienste was:

Ons is veronderstel om daai mense (met verwysing na terapeute en sielkundiges) te hê maar ons het dit nie. So die enigste gespesialiseerde persone wat ons het en 'n ander rol as die onderwyser speel is die maatskaplike werker (O1:O1:886).

Daar was frustrasie oor die beskikbare tyd vir onderrig. Die deelnemers het gemeen dat te veel tyd opgeneem word deur administratiewe sake, die hoeveelheid assesserings en leerinhoude wat deur die beleid voorgeskryf word, buitemuurse aktiwiteite en kommunikasie met veral ouers. Die skoolhoof het dit bevestig:

Ons hardloop rond asof die skool 'n resies is (Skoolhoof: 263).

Ook deelnemer een het gevoel meer tyd word benodig:

Tyd is vir my 'n faktor. Ek wens ek hoef nie sport te doen nie, dan het ek meer tyd vir kinders wat sukkel ná skool. Dis die administratiewe gedeelte wat 'n mens partykeer kniehalter. Dat 'n mens nie kan dinge doen nie ... soos 'n simpel ding soos om 'n ouer te bel nie (O1:O2:1150).

Die grootte van klasse, wat oor die afgelope jare toegeneem het (van 27 tot 36 leerders), het individuele werk bemoeilik en al die deelnemers was van mening dat beperkte ruimte in die klaskamer groepwerk belemmer:

Die spasie in die klas is baie beperk (met verwysing na groepwerk) maar mens moet dit elke dag doen (O2:O2:2236).

Die uitdagings wat leerders op beide persoonlike en akademiese vlak ervaar het, het ook vereis dat ondersteuningspraktyke en netwerke uitgebrei en versterk moes word, maar hierdie pogings is gekortwiek deur tyd, geld, beleid en onvoldoende menslike hulpbronne. Persoonlike uitdagings het ingesluit leerders wie gespanne, honger of moeg skool toe kom:

Daar is stukkende kinders in skool (O3:O1:689).

Daar was akademiese uitdagings soos dat daar heelwat leerders was wat met graad 1 begin het sonder graad R-blootstelling. Heelwat leerders het ook nie altyd tuis die nodige ondersteuning met huiswerk gekry nie. Wat ondersteuningspersoneel in die skool betref, het die deelnemers beklemtoon dat daar wel ondersteuningstelsels in die skool was, maar dat almal nie noodwendig ten beste gefunksioneer het nie. Alhoewel die deelnemers dit eens was dat die maatskaplike werker 'n waardevolle rol in die skool gespeel het, wou hulle haar meer beskikbaar hê om te gesels en terugvoer gee ná afloop van intervensies met leerders:

Ons het nooit formeel sit en praat daaroor nie; ek weet nie eintlik wat sy met die kind doen nie; ek weet net sy onttrek hom (O4:WG2:259).

Onderwyserassistente was beperk tot die grondslagfase. Hulle was werksaam binne die klas en kon waarneem wat onderwysers doen en dus behulpsaam wees met 'n groepie kinders terwyl die onderwyser meer aandag gee aan kinders wat nie verstaan nie of agter geraak het. Die deelnemers het gevoel dat hulle meer ondersteuning van die assistente gekry het as van die leerondersteuningsonderwyser. Die deelnemers was egter van mening dat hierdie assistente nie oor baie ervaring, kennis en opleiding beskik het nie en dat die twee uur per dag bystand per onderwyser beperk was:

Hulle is nou nie vreeslik opgelei nie (O2:O1:990).

Hulle is soms in pad; soms nie nodig (O2:O2:1401 - 1407).

Die skoolgebaseerde ondersteuningspan se funksionering het heelwat kritiek uitgelok onder die deelnemers. Hulle het ongelukkig gevoel oor die tydlyn ten opsigte van werksaamhede wat leerderhulpverlening kortwiek. Die formele verwysingstrukture was gekompliseerd en langdradig en die voltooiing van die SIAS-vorm het probleme geskep. Die klasonderwyser was ook nie teenwoordig tydens vergaderings waar leerders wat sy of hy verwys het, bespreek is nie. Verder het die proses soveel tyd geneem dat daar 'n waglys was en kinders nie gou genoeg verwys en ondersteun kon word nie.

Dis waar die neukery kom; die kinders word nie tot en met graad 3 getoets nie. Nou in graad 4 waar hulle onafhanklik moet werk, nou tel die juffrou die uitvalle op, want die kind het in die grondslag daarmee weggekom (O3:WG2:79).

In my graad was daar al 'n hele paar kinders wat deurgegaan het na die TST-span toe; hul naam word op 'n lys geplaas en vorms word ingevul en op die waglys geplaas. Die kinders wat gehelp is, is die kinders wie se ouers hulle vir privaathulp geneem het ... en as hulle nie wil of kan nie, gebeur daar niks (O2:O2:391).

Vir die deelnemers was die leerondersteuningsonderwyser 'n groot struikelblok wat betref samewerking in die skool. Alhoewel hulle begrip en empatie vir die taak van die leerondersteuningsonderwyser gehad het, het hulle gevoel dat die stelsel nie werk nie. Hulle was gefrustreerd omdat hulle nie leerders met haar kon bespreek of direk na haar kon verwys nie. Alle verwysings moes deur die skoolgebaseerde ondersteuningspan geskied.

Die deelnemers het gevoel dat haar tekortkominge (kennis, ervaring en opleiding) hulle in 'n slegte lig stel, want van hulle word verwag om die ouers oor leerders se vordering in te lig, nie sy nie. Laastens het hulle gevoel dat sy te veel verpligtinge (dikwels administratief) het en nie kan fokus op kwessies wat vir die kind in die klaskamer belangrik is nie:

Die leerondersteuningsonderwyser beteken vir my niks ... ek dink nie die sisteem werk nie (O1:O1:845; 900).

Ná haar sessie, vind ek nie daar het vreeslik leer plaasgevind nie (O2:O1:1747).

Sy doen nie die klaswerk nie (O3:O2:1056).

My frustrasie is ek mag nie iemand na haar verwys nie ... sy het reeds vir twee kwartale nie kinders gesien of kom haal nie (O4:O1:1106; 1085)

Ons sit nooit saam per kind en bespreek die kind nie ... sy is net op papier 'n samewerkingsvennoot ... sy sê die kind ken sy werk, maar dis nie so nie ... so hoe lyk ek? (O4:O2:618, 678, 706).

### *Faktore buite die skool wat samewerking belemmer*

Die faktore buite die skool wat moontlik samewerking belemmer het, het ingesluit ouers, departementele beleid (soos die SIAO-beleid) en professionele ondersteuningstrukture. Ondanks uitreikpogings deur die skool was daar steeds ouers wat nie in 'n vennootskap wou wees nie. Die deelnemers het verskeie redes hiervoor aangevoer. Heelwat ouers wat lang ure werk het byvoorbeeld aangevoer dat hulle net nie tyd het om met die opvoeding van die leerders te help of saans met huiswerk te help nie. Vir sommige ouers het die taaluitdagings hulpverlening aan hul kind tuis belemmer, soos Xhosa-sprekende ouers wat nie Afrikaans as eerste addisionele taal magtig was nie of ouers wat Afrikaanssprekend was, maar hul kinders na 'n Engelse skool gestuur het:

Huistaal is 'n probleem. Hierdie jaar het ek meer as 50% leerders wat Afrikaanssprekend is – eerste taal. Die ouers praat net Afrikaans met my want hulle kan nie Engels praat nie. Die leerders het 10% meer in Afrikaans as Engels gekry (O4:O1:1435).

Daar was ouers wat nie belanggestel het nie en wat geglo het onderrig is die taak van die onderwysers. Verder was daar ouers wat nie oor die nodige kennis beskik het om byvoorbeeld fonetiese klanke tuis vas te lê nie. Deelnemers het ook gevoel dat sommige ouers nie saam met die onderwysers verantwoordelikheid vir leerders se opvoeding neem nie. Party ouers wou nie belas word met die prosesse nie:



Tagtig persent van die ouers koop in. 'Oh, I want to climb the walls.' Ek het verlede kwartaal 'n relletjie met 'n ouer opgetel as gevolg van kastige samewerking, maar hy het dit nie gegee nie. Hy verwag ek moet 120% gee (O3:O2:1208).

Die deelnemers was ook bekommerd oor sommige ouers wat 'n negatiewe houding gehad het, ander wat ontkenkend was en wat nie eerlik met die onderwyser was oor die kind se werklike situasie nie:

Ons het 'n goeie ouerkomitee gehad, maar dit het 'n politieke storie geraak; hoof het dit gestop (O1:O1:759).

Ouers wil nie hoor dat kind gedragsprobleme het nie; en wil nie weet die kind sukkel nie (O1:O2:981; 1106).

Soms ontken 'n ouer dat 'n kind gedragsprobleme het want tuis is dit nie die geval nie; dan moet ek probeer verduidelik dat dit nie tuis gebeur want die kind kry sy sin, maar by die skool is daar ander reëls; mens moet aan hulle verduidelik hoekom hy by die skool so is (O4:WG:83).

Die deelnemers het gevoel dat ouerbetrokkenheid by die skool afgeneem het en dat persoonlike faktore soos werk en finansies samewerking geïnhibeer het:

Ouers stel nie belang om deel van die raad te wees nie (O2:O2:728).

Sommige ouers werk lang ure, dan kosmaak so hulle het nie tyd om die kind te help nie; hulle het ook nie geld vir nasorg nie (O2:WG:150).

Dis hartseer dat jy weet kind het privaathulp nodig maar ouers het nie geld nie (O2:WG2:129).

Deesdae is die hulp van buite maar min ouers stel belang in die dienste want hulle kan dit nie bekostig nie, so kinders word nie gehelp nie (O2:O1:1125).

Die deelnemers het opgemerk dat sommige ouers traag was om op korrespondensie te reageer. Sommige ouers het byvoorbeeld nie die toestemmingsvorme voltooi nie. Deelnemers het gevoel dat die wyse van kommunikasie met ouers beperk is. Die kommunikasieproses was 'n bron van frustrasie:

Ons mag glad nie met ouers kommunikeer per selfoon of epos nie; dis langdradige proses want ons moet wag vir die sekretaresse om te bel; so 'n dag of twee kan verloop nadat iets in die klas gebeur het. Die nota in die huiswerkboek is makliker (O4:WG2:152).

Die deelnemers het ook hulle frustrasie jeens die nasionale onderwysdepartement se SIAO-beleid uitgespreek, asook oor die gehalte van professionele ondersteuningsdienste wat vir die skool beskikbaar was, veral omdat die skool veronderstel was om 'n voldiensskool te wees. Die deelnemers het gevoel dat departementele besluite soms op hulle afgedwing word. Hulle was van mening dat daar baie minder ondersteuning aan leerders was as in die verlede. 'n Voorbeeld wat hulle genoem het, is dat leerondersteuning 'n maksimum van twee maal per week vir 'n halfuur elk mag plaasvind. Die skoolhoof het gevoel dat die vele veranderinge van regeringskant asook van die onderwysdepartement die skool se momentum stuit. Wat die kurrikulum betref, het die skoolhoof genoem dat hy die kurrikulum as onnodig veeleisend ervaar en dat die personeel sukkel om alles in die beskikbare tyd uit te voer:

Ons begin, dan kom die departement en gooi dinge om (Skoolhoof: 295).

Die 'damn' CAPS (Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring) en assessering bind ons (Skoolhoof: 1064).

Daar is ook heelwat 'red tape' (O3:O1:562) ... en vereis dat daar teen 'n tempo gewerk moet word (O3:O2:724).

Ek dink nie daar word konkreet genoeg gewerk nie; dis 'n leemte maar die kurrikulum vra dit nie; die kurrikulum is nie gepla daaroor nie (O3:O2:560).

Daar is ook nie, soos in die verlede, ruimte vir differensiasie nie (O3:O2:1098; 1109).

Verder het die deelnemers aangevoer dat die onbuigsame assesseringsbeleid min ruimte vir alternatiewe assessering laat. Die hoof het die assesseringsdokument as een van die skool se grootste uitdagings ervaar aangesien hulle nie 100% seker was wat hulle moes doen nie. Onderwysers het gevoel daar word nie altyd ag geslaan op hul aanbevelings dat 'n leerder teruggehou moet word nie. Dikwels het die departement besluit dat die leerder na die volgende graad oorgeplaas moet word. Dit, het die deelnemers gevoel, benadeel die kind:

Hulle (die onderwysdepartement) gaan teen die skool se aanbevelings en dui aan leerders moet aanbeweeg na 'n volgende graad (O2:O2:762).

Dit maak mens hartseer as die departement besluit om 'n kind deur te sit, want die kind sou baat by herhaal (O4:O2:911).

Wat die SIAO-beleid betref, was die deelnemers dit eens dat hierdie nuwe beleid, wat in 2014 deur die Departement van Basiese Onderwys bekendgestel is, die verwysing van leerders vir ondersteuning bemoeilik. Die doel van die SIAO-beleid is om prosedures te standaardiseer vir die identifisering, assessering en verskaffing van ondersteuningsprogramme vir alle leerders, wat bykomende ondersteuning kort om hul deelname aan en insluiting by onderrig te verseker (Departement van Basiese Onderwys, 2014 in Nel, 2018, p. 288). Binne die SIAO-proses is die onderwyser verantwoordelik daarvoor om as gevallebestuurder die ondersteuningsproses te dryf. Tog het die deelnemers gevoel dat die proses, soos op papier, verskil van die praktyk. Hulle het die vorms ervaar as kompleks en lank, en dat die stappe binne die SIAO-proses te lank neem totdat leerders ondersteun word. Die feit dat ouers die vorms moes teken, was 'n verdere uitdaging vir hulle.

Vandat die nuwe SIAO-dokumente uitgekom het, sukkel ons baie om die kind te verwys; die vorms is nie onderwyser of ouervriendelik nie; want die ouers moet teken waar jy gaan skryf het oor al die goed wat jy ondervind met die kind, en eintlik wil jy nie hê die ouer moet dit sien nie want jy praat oor die ouer. Dis 'n groot kopseer (O1:O1:989).

Die sisteem verhoed mens om die kind te help (O1:O2:109).

Die SIAO-vorm is soos 'n berg; ek kry nie altyd die tyd om die vorm in te vul nie want daar is altyd iets anders; dis 'n nagmerrie (O2:O1:1803; 1941).

Ek gaan nie al daardie moeite doen nie; daar gaan niks van kom nie (O4:O1:1673 - 1675).

Mens moet 'n boek invul om die proses aan die gang te kry (O4:O2:1904).

Wat professionele ondersteuning deur die onderwysdepartement betref, het die deelnemers teruggedink aan die verlede, oor hoe leerders vroeër jare vinniger hulpverlening gekry het. Onderwyser twee het tydens die eerste onderhoud verduidelik hoe didaktiese hulpverlening ná skool gewerk het. Die hele skool van graad 1 tot graad 7 het een middag per week leerondersteuning gedoen. Onderwyser drie het vertel dat die skool vroeër 'n skoolsielkundige gehad het maar dat dié pos nou weggeval het. Die deelnemers het almal gevoel dat daar deesdae nie genoeg professionele ondersteuning beskikbaar was nie en het hul ongelukkigheid uitgespreek oor hoe lank dit neem voordat leerders hulpverlening ontvang:

Ons het nie 'n gespesialiseerde span by die skool nie (O1:O2:854) ... ons is veronderstel om daai mense te hê maar ons het nie (O1:O2:887).

Daar is 'n brief geskryf, en die kind het dadelik hulp gekry ... toe kom didaktiese hulpverlening (O2:O1:884).

Die tyd van didaktiese hulpverlening was goeie tye gewees vir die kinders wat rêrig hulp benodig het (O2:O1:959).

Waglyste vir hulpverlening deur departementele ondersteuningsdienste was volgens die deelnemers lank en het hulle magteloos laat voel. Hulle was ook van mening dat die dienste van die sielkundiges beperk was, te lank geneem het en dat verslae afgewater was:

Ek voel verantwoordelik vir kinders se vordering (O4:O2:740).

By ander skole kan jy wegkom want ouers kan bekostig om te betaal vir hulpverlening. By hierdie skool is daar nie daardie geriewe nie (O1:O1:297; 299).

Waglys is frustrerend; kinders wat hulp nodig het wie se ouers nie privaathulp kan bekostig nie (O2:O2:389).

Daar is soveel skole en net 'n paar sielkundiges (O2:O1:1173).

Hier is 'n kind wat sukkel nie net die ouers se probleem nie, dit raak die personeel se probleem (O3:O1:186).

#### **4.5 Opsomming en gevolgtrekkings**

In hierdie hoofstuk is 'n digte beskrywing van die vier breë temas wat uit die data na vore gekom het, aangebied. Die temas was: hoe deelnemers samewerking beskryf, samewerkingsnetwerke, samewerkingspraktyke, en faktore wat samewerking bevorder of belemmer. Heelwat praktyke en netwerke het volgens die deelnemers samewerking bevorder. Ondanks faktore wat samewerking belemmer het, het die deelnemers steeds verantwoordelikheid geneem om die leerders na die beste van hul vermoë te probeer ondersteun. In hoofstuk 5 word die bevindinge geïnterpreteer en aanbevelings gemaak. Toekomstige navorsingsmoontlikhede, tesame met die bydrae en beperkinge van die studie, word ook bespreek. 'n Samevatting sluit die hoofstuk af.

# HOOFSTUK 5

## NAVORSINGSBEVINDINGE, AANBEVELINGS EN SAMEVATTING

### 5.1 Inleiding

Die agtergrond vir hierdie studie is die internasionale beweging in inklusiewe onderwys en die gepaardgaande verandering van onderwysbeleid op beide internasionale en nasionale vlak. Insluiting in onderwys is egter 'n proses, en nie net 'n gewenste eindpunt nie (UNESCO, 2020, p. v). In 1960 het rolspelers hulself in internasionale verklarings verbind tot die wegdoen van diskriminasie en sedert die 1990's tot die daarstel van insluiting en gelyke onderwysgeleenthede. In 2015, by die Wêreldonderwysforum in Incheon, Korea, word die beweging na inklusiewe onderwys tot 'n sleutel- internasionale onderwysbeleid uitgebou. Met die aanvaarding van die Incheon Verklaring en Raamwerk vir Aksie (UNESCO, 2015) kom die oproep dat geen leerder agtergelaat moet word nie (UNESCO, 2020, p. 3). Daar word 'n visie aanvaar om vir die volgende 15 jaar lewens deur middel van onderwys te verander. Die Incheon Verklaring en Raamwerk vir Aksie (UNESCO, 2015) moedig ook onderwysers, wat beskou word as die grondslag van 'n inklusiewe onderwysstelsel, aan om deel te neem aan die veranderingsproses en om alle leerders te ondersteun, waarde te heg aan diversiteit en samewerking met ander uit te bou (Nel, 2018, p. 273; Verenigde Nasies 2015, p. 24; UNESCO, 2020, p. 153). In Suid-Afrika is die ondersteuning van leerders met diverse leerbehoeftes ook beklemtoon in OWS6 (Departement van Onderwys, 2001) en ander beleidsdokumente (kyk hoofstuk 1). Die waarde van samewerkingsvennootskappe binne inklusiewe onderwys is onder meer beklemtoon (Departement van Onderwys 2005 in Makhalemele & Nel, 2015, p. 12).

Die GEM 2020 (UNESCO, 2020) wat in die middel van 2020 verskyn het, beklemtoon dat die wêreld groot uitdagings in die gesig staar en dat die Covid-19-pandemie verdere dieper en veelvuldige ongelykhede blootgestel en verskerp het: "More than ever, we have a collective responsibility to support the most vulnerable and disadvantaged, helping to reduce long-lasting societal breaches that threaten our shared humanity" (UNESCO, 2020, p. i). Die verslag fokus op die struikelblokke tot gehalte-onderwys wat steeds hoog is vir te veel

leerders. Selfs voor Covid-19 was een uit vyf kinders, adolessente en jeugdige heeltemal uitgesluit van onderwys; gevolglik raak miljoene leerders verder deur stigma, stereotipering en diskriminasie in skole vervreem (UNESCO, 2020, p. i). Ook in Suid-Afrika word heelwat uitdagings met die implementering van inklusiewe onderwys ervaar ondanks onderwysbeleid, ondersteuningstrategieë, die herstrukturering van die kurrikulum, 'n meer uitkomsgebaseerde onderwysbenadering en die daarstelling van strukture soos voldiensskole. Navorsing deur Engelbrecht (2019, p. 541) dui aan dat daar met die implementering van inklusiewe onderwys nie rekening gehou is met die realiteit van die Suid-Afrikaanse konteks nie en dat dit tot plaaslike uitdagings bydra. Covid-19 het hierdie plaaslike uitdagings skerp blootgelê.

Om inklusiewe waardes en praktyke in skole te vestig, is dit nodig om inklusiewe skoolgemeenskappe daar te stel. Een praktyk is samewerking, 'n tema wat meermale in die literatuur oor inklusiewe onderwys voorkom. Samewerking op 'n gelyke vennootskapsvlak word ook as 'n strategie vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in verskillende beleidsdokumente beklemtoon (Departement van Onderwys 2001, 2008; Departement van Basiese Onderwys, 2010) asook deur verskeie navorsers (Fourie, 2018, p. 292; Nel, Engelbrecht, Nel, & Tjale, 2014, p. 913). Inklusiewe onderwys verg beide horisontale en vertikale samewerking. Horisontale samewerking behels die samewerking tussen kollegas binne die skool, dienste, beroepslui, beleidmakers en nie-regeringsrolspelers en vertikale samewerking het te make met gesentraliseerde nasionale regeringstrukture wat met plaaslike strukture saamwerk sodat die plaaslike strukture hul mandaat kan vervul (UNESCO, 2020, p. 96).

Internasionale literatuur asook Suid-Afrikaanse beleidsdokumente soos Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) beklemtoon die ontwikkeling van inklusiewe onderwysers as veranderingsagente, met positiewe houdings teenoor insluiting, wat waarde heg aan leerderdiversiteit, die ondersteuning van alle leerders, samewerking met ander, en professionele ontwikkeling (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; UNESCO, 2020, p. 137). Samewerking is egter dikwels ver verwyder van onderwysers se daaglikse klaskamerpraktyke. Teoreties gesproke begryp onderwysers die filosofie van inklusiwiteit, maar in die praktyk realiseer dit nie noodwendig nie. Daar bestaan dus 'n gaping tussen die ideale beleid aan die een kant en die realiteit van die praktyk aan die ander kant (Engelbrecht, 2019, p. 541). Navorsers soos Engelbrecht (2019, p. 541)

beklemtoon dus dat rolspelers op alle stelselvlakke, en met inagneming van die kontekstuele faktore en onderwysbeleid, die doelwitte van gelyke toegang en deelname van alle leerders in die plaaslike kontekste gerealiseer moet word. Dit blyk egter dat daar 'n leemte in navorsing bestaan oor hoe dit op plaaslike vlak gedoen word.

Hierdie studie het ten doel gehad om 'n beter begrip te ontwikkel oor hoe onderwysers samewerking binne 'n inklusiewe skoolomgewing beskou en hoe hulle saamwerk, watter strategieë en praktyke hulle gebruik en watter faktore, volgens hulle, samewerking binne 'n bepaalde voldiensskoolkonteks bevorder of belemmer. In hierdie hoofstuk integreer ek die navorsingsbevindinge soos in hoofstuk 4 aangebied, en die literatuur soos in hoofstuk 2 bespreek. Die eerste deel van die hoofstuk bestaan uit 'n bespreking van die navorsingsbevindinge deur hulle in die wyer konteks van bestaande, relevante literatuur te plaas. Hierna volg gevolgtrekkings en aanbevelings, insluitend toekomstige navorsingsmoontlikhede. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bespreking van die bydrae en beperkinge van die studie en 'n samevatting.

## **5.2 Bespreking en interpretasie van die navorsingsbevindinge**

Die navorsing was gegrond op 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk (kyk 3.4). In ooreenstemming met my aannames en wêreldoortuiging, het ek van 'n konstruktivisties-interpretatiewe paradigma gebruik gemaak (kyk 3.6). As kwalitatiewe navorser het ek daarin belang gestel om die betekenis wat mense konstrueer te verstaan; dus hoe mense sin maak van hul wêreld en die ervarings binne daardie wêreld: "The key concern is understanding the phenomenon of interest from the participant's perspective, not the researcher's" (Merriam & Tisdell, 2016, p. 15).

Merriam en Tisdell (2016) verduidelik dat die bevindinge in effek antwoorde is op die navorser se navorsingsvrae (p. 236). Die databevindinge in die studie is in die lig van die doel en die uitkomst van die studie opsommenderwys uiteengesit (kyk 3.5). Die doel was om onderwysersamewerking binne 'n ontwikkelende voldiensskool in 'n Kaapse voorstad te verken en te beskryf. Die uitkomst het 'n beskrywing van onderwysers se verstaan van samewerking, en hoe hulle binne 'n voldiensskool saamwerk ingesluit. Daar is ook beoog om samewerkingpraktyke en samewerkingsnetwerke in die skool en met die gemeenskap te identifiseer. 'n Verdere doel was om faktore wat samewerking bevorder of belemmer te



identifiseer na aanleiding van die deelnemers se response tydens die onderhoude. Die bevindinge is aan die hand van vier temas, soos in tabel 5.1 opgesom, aangebied.

Tabel 5.1: Opsomming: Tematiese inhoud van navorsingsbevindinge

Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4
<b>Onderwysers se begrip van samewerking</b>	<b>Samewerkingspraktyke</b>	<b>Samewerkingsnetwerke</b>	<b>Faktore wat samewerking bevorder of belemmer</b>
<b>Subtemas</b> Konseptuele begrip van samewerking, inklusiewe onderwys en voldiensskool Aspekte van samewerking	<b>Subtemas</b> Beskrywing en aard van samewerkingspraktyke Samewerkingspraktyke binne die klaskamer / die skool Samewerkingspraktyke met die gemeenskap (netwerke buite die skool)	<b>Subtemas</b> Beskrywing en aard van netwerke Netwerke binne en buite die skool	<b>Subtemas</b> Faktore wat samewerking bevorder Faktore wat samewerking belemmer

### 5.2.1 Tema 1: Onderwysers se begrip van samewerking binne 'n voldiensskool

Tema 1 het op die deelnemers se begrip van kernbegrippe soos 'samewerking', 'inklusiewe onderwys' en 'voldiensskool' gefokus. Dit het ook hul begrip van die verskillende aspekte van samewerking beskryf en hoe onderwysers binne 'n samewerkende omgewing agentskap neem. Uit die bevindinge was dit duidelik dat die deelnemers samewerking as waardevol en noodsaaklik beskou en dat samewerking vir hulle saam werk, saam beplan en saam terugvoer gee beteken. Dit kom voor asof daar etlike praktyke en netwerke bestaan waar die deelnemers gevoel het dat hulle nie as samewerkingsvennote geag word nie.

Die eerste subtema was die deelnemers se konseptuele begrip van samewerking as kernbegrip, asook wat inklusiewe onderwys en 'n voldiensskool behels. Die deelnemers het dit moeilik gevind om sekere van die kernbegrippe te definieer, wat nie ongewoon is nie aangesien daar vele definisies van die begrippe is. Inklusiewe onderwys is 'n multidimensionele komplekse begrip wat verskillend deur verskillende lande en mense geïnterpreteer word (kyk 1.2.1). Wat inklusiewe onderwys betref, het die deelnemers saamgestem dat dit vir hulle oor die akkommodering van alle leerders gaan. Volgens Dyson (2001, pp. 2-6) behels inklusiewe onderwys die plasing, deelname, maatskaplike insluiting en onderwys vir almal. UNESCO (2020, p. v) beskryf insluiting in onderwys as die

versekering dat elke leerder gewaardeer en gerespekteer voel, en kan voel dat hy of sy behoort. Die grondslagfase-deelnemers het egter aangevoer dat hulle nie eintlik met inklusiewe onderwys te make het nie; by hulle gaan dit meer oor die akkommodering van uiteenlopende behoeftes in die klaskamer, amper asof inklusiewe onderwys iets anders beteken. Hulle het die beginsels van inklusiewe onderwys ondersteun, maar wat leerderondersteuning betref, het die deelnemers 'n voorkeur vir die mediese model (kyk 1.2) getoon en hul eie kennis, ervaring en vaardighede van leerderondersteuning onderskat, ondanks jare se onderwyservaring en die bywoon van vele opleidingskursusse. Dit stem ooreen met navorsing deur Nel (2013, p. 19) en Swart en Pettipher (2019, pp. 7-18) wat aandui dat 'n mediese model steeds die voorkeurpraktyk is van omtrent almal wat in die onderwys werk. Hierdie voorkeur dui egter in teen die deelnemers se oortuiging dat hulle leerders se uitdagings reeds met die aanvang van die skooljaar kon identifiseer. Dit wil voorkom of die interpretasie en toepassing van die formele SIAO-prosedures en die rol van die leerderondersteuningsonderwyser soos vereis deur die onderwysdepartement moontlik 'n hindernis kan wees.

Hulle was steeds oortuig dat hulle nie die spesialiskennis het om leerders met ernstiger uitdagings binne die klaskamer te ondersteun nie en eerder wou verwys vir spesialisondersteuning. In 4.4.1 beskryf deelnemer vier haar verstaan van kleiner uitdagings as gedrags- en taaluitdagings. Engelbrecht (2018) se navorsing skakel in hierby: "Teachers prefer learners with diverse learning needs to be supported in separate settings by highly qualified professionals and base this view on their personal lack of confidence in being able to diversify instruction and develop their own learning support strategies to meet the range of learner needs" (p. 10). Met Suid-Afrika wat voorkeur gee aan die verwysing na ondersteuning van leerders met diverse onderwysbehoefte eerder as spesiale onderwysbehoefte, aldus OWS6 (Departement van Onderwys, 2001), wil dit voorkom asof die deelnemers soms die begrippe verwar. Kyk 1.2 vir die beskrywing van die begrippe 'spesiale onderwysbehoefte' en 'diverse onderwysbehoefte'.

Soos soveel onderwysers, beklemtoon die deelnemers die waarde van aparte klaskamers of skole waar leerders wat nie in gewone klaskamers kan funksioneer nie, geplaas kon word. Dit kan deels toegeskryf word aan die frustrasie wat die deelnemers tans ervaar met nuwe sisteme soos die SIAO-proses en die leerderondersteuningsonderwyser. Hulle het gevoel dat vorige sisteme by die skool – soos die eenheidsklasse en later didaktiese hulpverlening ná

skool – vir leerders beter en vinniger ondersteun het as wat tans die geval is. Florian en Walton (2018, p. 167) se navorsing toon dat, waar leerders leeruitdagings ervaar in die gewone klas, onderwysers verkies om hierdie leerders apart te groepeer en verskillende of addisionele hulp te verleen sodat hulle kan leer. Die siening is gebaseer op die sogenaamde klokkurwe-denkwyse wat Florian en Walton (2018) soos volg beskryf: “It is where learning ability is believed to be fixed with the probability that most learners will be the same or similar while some, at the tail end of what is considered a normal distribution (bell curve), are different” (p. 168). Met beleide soos SIAO (Departement van Basiese Onderwys, 2014) word addisionele ondersteuning beklemtoon en maak dit voorsiening vir die verwysing van leerders na spesiale of voldiensskole (Departement van Basiese Onderwys, 2014, p. 71). Gegewe die huidige beleidsdiskoerse en praktyke, is dit te verstane dat onderwysers, soos die deelnemers in die studie, glo dat verskille onder leerders verskillende pedagogieë vereis, vandaar die voorkeur om eerder te verwys (Florian & Walton, 2018, p. 168). Dit mag ook toegeskryf word aan die feit dat klasse groot is en dat die vereistes van die kurrikulum en assessering oorweldigend is.

Dit blyk dat die deelnemers se begrip van 'n voldiensskool nie ooreenkom met onderwysbeleid en -riglyne nie. In 'n voldiensskool (soos omskryf in 1.2.3) is daar matige vlakke van ondersteuning wat sekere spesialisonderrig en hulpbronne insluit (Green & Moodley, 2018, p. 195). In 'n voldiensskool word die voorsiening van onderwysondersteuning dus bepaal deur die intensiteit en die aard van die ondersteuning wat benodig word (Engelbrecht, 2019, p. 109; Swart, 2004, p. 239). Alhoewel al die deelnemers dit eens was dat die skool alle leerders verwelkom, was hulle van mening dat die skool nie as 'n volwaardige inklusiewe skool funksioneer nie. Hulle het aangevoer dat die skool net leerders met leerprobleme of 'kleiner' uitdagings akkommodeer en dat daar beperkte professionele ondersteuningstrukture bestaan. Hulle dink dus aan leerders in 'n voldiensskool as leerders met spesiale onderwysbehoefte in die klassieke sin van die woord (dus 'n voorkeur vir die mediese model) en nie die diversiteit wat hulle eintlik elke dag reeds hanteer nie.

Die deelnemers het uitgebrei oor die waarde van samewerking. 'n Tema wat sterk na vore gekom het, was dat samewerking onderwysers se onderrigdoeltreffendheid verbeter, byvoorbeeld wanneer hulle kundigheid, kennis en ervaring met mekaar deel. Hargreaves en O'Connor (2017) beklemtoon die belang van kennis deel: “No profession can serve people

effectively if its members do not share and exchange knowledge about their expertise or about the clients or students they have in common” (p. 10). Tog was daar tye wat hulle individuele aktiwiteite bo samewerking verkies het wat in lyn is met die bevindinge van Vangrieken (kyk 2.3.3). Die deelnemers het ook samewerkingspraktyke beskryf wat op verskillende graadvlakke binne die skool plaasvind. Dit kom voor asof die deelnemers samewerking as deel van die skool se kultuur beskou, en nie soos binne KHAT waar die subjekte (die onderwysers) sekere hulpmiddels (soos samewerking) gebruik om bepaalde uitkomst te bereik nie (Waitoller & Kozleski, 2013, p. 39) (kyk 2.2.1).

’n Volgende subtema was die bevindinge oor verskillende aspekte van samewerking. Dit het getoon dat die deelnemers ’n goeie begrip het van die elemente van samewerking, en dat hulle heelwat netwerke en praktyke van samewerking het. Hulle vertel oor samewerking met kollegas, in die graad, in die fase, in die skool en met ouers en kundiges. Daar is ook verskillende vlakke en dieptes van samewerking<sup>8</sup> teenwoordig. Dit sluit aan by Hargreaves en O’Connor (2018, p. 20) wat ’n kontinuum van benaderings beskryf wat wissel van minder hegte vorme van onderwysersamewerking tot hegte vorme. Daar is ook samewerkende praktyke wat deur beleidsliggame in ’n hiërargiese benadering verpligtend gemaak word. Hierdie tipes praktyke lyk oneg en kan maklik misluk, wat samewerking dan belemmer.

Die deelnemers het die begrippe ‘samewerking’ en ‘konsultasie’<sup>9</sup> dikwels as een begrip gesien. Hulle steun sterk op ondersteuningspersoneel, wat hulle as die spesialiste beskou, om hulle van raad te bedien. Engelbrecht en Hay (2018, p. 214) het bevind dat onderwysers ondersteuningspersoneel as konsultante beskou. Die deelnemers het ook groot waarde aan kommunikasie met kollegas op graad- en multigraadvlak geheg. ’n Gemeenskaplike praktyk was kollegiale samewerking en spanwerk. Die deelnemers was dit eens dat samewerking hul onderrigdoeltreffendheid verbeter en tot groter selfvertroue lei. Dit het hulle ook gemotiveer tot lewenslange leer en ontwikkeling. Wat spanwerk betref, het die deelnemers

---

<sup>8</sup> Dieptes van samewerking koppel aan Vangrieken (2018, pp. 153, 174) se beskrywing van dieper samewerking, wat behels samewerking wat plaasvind wanneer mense saamwerk, vaardighede gebruik, mekaar respekteer en mekaar betrek in oop konstruktiewe besprekings ten spyte van verskille of oortuigings (verwys 2.3.3). Literatuur toon ook dat dieperliggende samewerking aan die onderliggende waardes van onderwysers raak en dat dit nodig is vir werklike verandering binne ’n skool (Vangrieken et al., 2015, p. 27).

<sup>9</sup> Konsultasie gaan oor om raad te gee, gewoonlik deur ’n kundige wat saamwerk met ander vir die bevordering van leer as uitkoms (Friend & Cook, 2010, p. 95; Engelbrecht & Hay, 2018, p. 214) (verwys 2.3.2).

aangevoer dat hulle graag meer tyd sou wou hê om saam oor moontlike nuwe praktyke en inisiatiewe te beraadslaag.

Die deelnemers het melding gemaak van multidissiplinêre samewerkingspraktyke waar hulle hul perspektiewe rondom leerderondersteuning met ander beroepslui uit ander dissiplines kon deel, maar hulle het gevoel dat daar heelwat ruimte was om dit verder uit te bou (kyk 2.3.2). Hulle het ook waarde geheg aan samewerking met ander skole aangesien onderwysers kundigheid kan deel om insluiting uit te bou (kyk 2.4.2). Dit wil voorkom asof die skool reeds die eerste stappe geneem het tot samewerkende professionalisme. Enkele praktyke het voorgekom namate die deelnemers hulle eie en ander se praktyke ondersoek en bevraagteken het (kyk 2.3.3). Daar was egter nog ruimte vir verdere uitbouing van samewerkende professionalisme om te voldoen aan Hargreaves en O'Connor (2018, 2019) se beskrywing van hoe beroepslui op alle vlakke binne 'n sisteem saamwerk en kennis, vaardighede en ervaring deel om leerders se prestasie te bevorder, en die welwees van leerders en onderwysers uit te bou (Hargreaves & O'Connor, 2018, p. 23; Hargreaves & O'Connor, 2019, p. 55). Hulle het dit ook gekoppel aan die waardevolle insette van die skool se bestuur en hulle ervaring van dat hulle betrek word in besluitneming, die daarstel van reëls en taakverdeling (kyk 2.2 waar KHAT reëls en taakverdeling aandui wat 'n uitkoms rig). Die deelnemers was van mening dat die waarde van samewerking egter gedemp word deur 'n afwesigheid van praktisyns wat hul verwante take interaktief uitvoer en waar elkeen sy of haar spesifieke vaardighede, idees en kundigheid met mekaar deel (Nel et al., 2014, p. 905).

Agentskap (kyk 2.3.4) kom sterk na vore by die deelnemers wat uitgebrei het oor hoe onderwysers meewerk aan prosesse wat leerders se leer en ontwikkeling bevorder. Die deelnemers het herhaaldelik na hul sin van verantwoordelikheid en inisiatief verwys en hoe dit 'n faktor was wat samewerking bevorder het. Hulle neem agentskap om die leerders met diverse behoeftes in hul klasse te ondersteun, soos vereis binne 'n voldiensskool. Met sommige leerders, soos dié met beperkte kognitiewe vermoëns, benodig hulle egter vinnig raad om met die klas te kan voortgaan. In hierdie verband ervaar hulle 'n gebrek aan ondersteuning van kundiges wat hulle (vinnig) raad kan gee. Hulle verwysings, soos na die skoolgebaseerde ondersteuningspan aan die hand van die SIAO proses, eindig dikwels met die verwysing wat op 'n waglys geplaas word. Die gevolg is dat die leerder óf te laat óf glad nie ondersteuning kry nie of dat die onderwyser nie die nodige raad en leiding kry om die leerder in die klas optimaal akademies te ondersteun nie. Dikwels word hierdie leerders deur

die onderwysdepartement bevorder; so raak die leerder se uitdaging in die volgende graad al groter. Die deelnemers voel dat hierdie bevorderingspraktyk teen die beleid van inklusiewe onderwys indruis aangesien leerders nie gerespekteer word wanneer hul hindernisse tot leer nie aangespreek word nie (soos beklemtoon in UNESCO, 2020, p. v).

Sonder om dit by die naam te noem, het hulle die komponente van agentskap en inklusiewe praktyke genoem, soos omskryf deur Pantić en Florian (2015, p. 344): doelgerigtheid, bepaalde bevoegdhede, outonomie en kritiese refleksie. Die deelnemers was van mening dat hulle, onder die leiding van die skoolhoof, doelbewus optree om optimale leer en ontwikkeling van leerders te verseker (Pantić & Florian, 2015, p. 345). Hulle was gemotiveer en toegewy aan praktyke wat leerdersukses bevorder. Die deelnemers het nagedink oor hul bevoegdhede, soos omgee vir mekaar, werksetiek en werkstrots, motivering, ervaring, lojaliteit, geduld en leergierigheid. Hulle was van mening dat onderwysers eienaarskap binne die skoolkonteks moes beoefen (outonomies optree) en deurlopend oor hul aksies moes reflekteer. Hulle het ook aandag gegee aan die tipes aanpassings wat hulle kon maak om praktyke te verbeter. Hulle het klem gelê op die belangrikheid van selfondersoek, die ontvanklikheid vir nuwe idees, die waarde van gesamentlike verantwoordelikheid en die aktiewe luister na en kommunikasie met mekaar (kyk 2.3.3). Alhoewel die deelnemers van mening was dat individuele agentskap tesame met kollektiewe agentskap samewerking bevorder, blyk dit uit die temas dat hierdie nog 'n aspek is wat verder uitgebou kan word. Lipponen en Kumpulainen (2011, pp. 812, 817) beklemtoon dat agentskap belangrik is vir samewerking.

Navorsing deur Plauborg (2009) en Cheng en Ko (2009) merk op dat dieper vorme van samewerking minder algemeen is by onderwysers aangesien hulle samewerking beperk tot meer praktiese sake of aspekte soos beplanning van aktiwiteite, en inhoud van onderrigmateriaal en assessering (Vangrieken et al., 2015, p. 27). Alhoewel die deelnemers heelwat klem plaas op samewerking met betrekking tot meer praktiese sake soos beplanning van aktiwiteite, is daar wel vlakke van dieper samewerking teenwoordig (kyk 2.3.2). Hulle besin egter krities oor hoe gebreke ten opsigte van bevoegdhede en werkswyses van sekere kollegas en/of ander sisteme en netwerke leerderondersteuning negatief beïnvloed en hulle as onderwysers onbekwaam laat voel wanneer hulle aan ouers terugvoer moet gee oor die leerders se vordering. Die behoefte aan meer tyd word deur Green en Moodley (2018, p. 206) beklemtoon – hulle voer aan dat onderwysers wat buigsaam in hul onderrig wil wees en diversiteit wil akkommodeer, genoegsame tyd benodig om oor praktyke te reflekteer en idees met kollegas te deel. Gaikhorst et al. (2019, pp. 605-607) stel

dit dat onderwysers se professionele ontwikkeling uitgebou kan word deur die daarstel van werksomstandighede vir professionele ontwikkeling wat strukture soos genoegsame voorbereidingstyd en 'n kultuur van samewerking insluit (kyk 2.4.1). Soos reeds genoem, het die Covid-19-pandemie die noodsaaklikheid van samewerking verder belig.

### **5.2.2 Tema 2: Samewerkingspraktyke**

Een doelwit van die studie was om 'n beter begrip te kry van hoe deelnemers samewerkingspraktyke beskou, deels omdat dit 'n leemte in die navorsing is, soos Finkelstein et al. (2019) laat blyk: "Understanding what teachers actually do and gathering 'snapshots' of inclusive teacher practices remains an unexamined research area. There is a need to understand what inclusive practices are and 'if' and 'how' they are being implemented" (p. 6). Die bevindinge van tema 2 is aan die hand van die aard van praktyke binne die klaskamer en die skool, asook praktyke met netwerke buite die skool, bespreek.

Die eerste subtema het die aard van samewerkingspraktyke ondersoek. Uit die bevindinge kon afgelei word dat daar heelwat praktyke binne klaskamers en die skool was wat aansluit by Finkelstein et al. (2019, p. 17) se navorsing oor wat hulle beskou as tipes praktyke wat binne 'n inklusiewe skool teenwoordig moet wees. Een praktyk was die toenemende samewerkingspraktyke in die skool om leerders te betrek. Daar was ook 'n aktiewe poging om oop kommunikasie met ouers te handhaaf met die deelnemers wat 'n voorkeur aangedui het vir persoonlike kontak met ouers bo geskrewe kommunikasie. Die deelnemers was van mening dat ouerinteraksie en -kommunikasie waardevol was en verder uitgebou kon word na dieper betrokkenheid: "Interaction with parents needs to go beyond superficial, highly prescriptive notions of their involvement" (Engelbrecht & Hay, 2018, p. 217). Die deelnemers glo dat 'n mens baie te wete kan kom omtrent die kind deur met die ouers te kommunikeer, aangesien ouers weet wat 'n kind se behoeftes is en waardevolle insette kan lewer ten opsigte van intervensies. Ouers wat so betrek word, voel dat hulle gerespekteer word en dat hulle 'n stem het wanneer dit kom by hul kinders (UNESCO, 2020, p. 188).

In hoofstuk 4 het die deelnemers verwys na die vele praktyke van samewerking (as hulpmiddel binne KHAT) in die skool om bepaalde uitkomst (die objek binne KHAT) te bereik. Die praktyke het gewissel van tradisionele na nuwe (of natuurlike) na verwagte praktyke (kyk 4.4.2). Vangrieken (2018, p. 220) het bevind dat onderwysers deur saam te werk die tradisionele praktyke kan afbreek en nuwe klaskamerpraktyke kan skep waarin



leerders toenemend betrek word en waarin outonomie en agentskap bevorder word. Samewerking word dus as hulpmiddel gebruik om die doelwit (objek) te bereik. Verwagte praktyke het ook ingesluit die beleid en reëls, op sowel nasionale as plaaslike vlak. In die skool was daar beleid en reëls wat streng gehandhaaf moes word.

### **5.2.3 Tema 3: Samewerkingsnetwerke**

Sowel navorsers as relevante praktisyns stem saam dat daar 'n wegbeweeg is van tradisionele magsverhoudings na vennootskappe tussen gelykes wat besluitneming deel (Engelbrecht & Green, 2018, p. 114). Daar is vele voordele verbonde aan samewerkende vennootskappe, en samewerking word beskou as 'n belangrike aspek van vennootskapvorming tussen inklusiewe skole en gemeenskappe. Die deelnemers het gevoel dat sekere sisteme (individue), vennote en netwerke samewerking belemmer. Daar was onsekerheid oor in hoe 'n mate sekere netwerke as samewerkende netwerke beskou kon word. Tog het die deelnemers waarde geheg aan samewerking met andere en uitgebrei oor voordele, soos ook uitgelig in Engelbrecht en Hay (2018, p. 227): Die voordele van samewerkende vennootskappe het ingesluit verhoogde sielkundige en fisieke welwees van leerders, hul ouers en die breër skoolgemeenskap, asook verhoogde professionele vaardighede van onderwysers en ondersteuningspersoneel. Engelbrecht en Hay (2018) wys egter daarop dat dit nie maklik is om die retoriek aangaande vennootskappe om te sit in praktyk nie (p. 227).

Wat hul begrip van netwerke betref, het die deelnemers saamgestem dat die skool (as 'n netwerk) 'n leergemeenskap met 'n samewerkende kultuur was. Dit sluit aan by die gedagte dat netwerke 'n belangrike rol speel in die ondersteuning van inklusiewe praktyke (UNESCO, 2020, p. 149). Daar was 'n sterk bestuurspan en lojale personeel met gemene waardes en norme, gefokus op die ontwikkeling van die leerders. Binne hierdie netwerk was daar refleksie oor praktyke en dialoog tussen kollegas, en is ontwikkelingsgeleenthede geskep en benut. Volgens die grondslagfase-deelnemers was hulle 'n hegte, geslote netwerk aangesien hulle soortgelyke opinies en idees gedeel het. Tog was daar ook ander dinamiese netwerke gebaseer op multigraadvlaksamewerking asook samewerking tussen onderwysers en relevante praktisyns of ander beroepslui.

Daar is in hoofstuk 4 verwys na die sisteme en netwerke in die skool. Van die netwerke wat die deelnemers nie as volwaardige samewerkingsvennote beskou het nie (kyk 5.2.4.2), het ingesluit die leerondersteuningsonderwyser. Laasgenoemde word beskryf as jonk en

leergierig, met 'n bereidwilligheid om te leer maar wie se taak te groot is vir een persoon. Die deelnemers was dit eens dat haar werkswyse en taakoms krywing nie aan die ondersteuningsbehoefte van die onderwysers en leerders voldoen nie. Hulle dui ook 'n mate van frustrasie aan aangesien hulle graag saam met die leerondersteuningsonderwyser wou werk om leerders te ondersteun; eerder as deur die huidige sisteem van verwysing na die skoolgebaseerde ondersteuningspan (via die SIAO-proses) waarna die leerondersteuningsonderwyser leerders onttrek vir ondersteuning. Al die deelnemers was van mening dat daar ook 'n nouer band met die maatskaplike werker kon wees. Volgens die deelnemers is die netwerke wat waardevolle samewerkingsvennote is, die spesialis onderwysers vir kuns, rekenaars en lewensoriëntering en die onderwyserassistent.

Onderwysers se professionele ontwikkeling word uitgebou deur die daarstel van werksomstandighede en leierskappraktyke vir professionele ontwikkeling en klem op kulturele faktore soos die skep van 'n oop, samewerkende werksklimaat met 'n gedeelde fokus op skoolkultuur, gedeelde visie, 'n kultuur van samewerking en 'n professionele leerklimate (Gaikhorst et al., 2019, pp. 605-607): "Effective and supportive school leadership is highly conducive to an inclusive school climate" (UNESCO, 2020, p. 175). Hierdie beskouing is beaam deur die deelnemers wat vertel het van hul siening van die skool se bestuurspan, met spesifieke verwysing na die skoolhoof en die adjunkthoof. Hulle het die positiewe rol wat die skoolhoof in die skool speel beklemtoon. Hulle het hom beskryf as 'n leier met vele bevoegdhede en iemand wat leierskap, goeie verhoudings en gesonde kommunikasiekanale bevorder. Hy moedig ook personeelontwikkeling en lewenslange leer (soos verdere studies) aan. Verder is daar 'n aangename werksomgewing by die skool wat gekenmerk word deur 'n omgee vir ander en wedersydse respek. Leierseienskappe wat vir hulle uitgestaan het, was die skoolhoof se ingesteldheid op eerlikheid en respek, sy oopdeurbeleid, en hoe hy menslike, sosiale en besluitnemingskapitaal wou uitbou. Tog het hy nie gehuiwer om sy voet neer te sit as iets negatiefs ingewerk het op die skool se werksaamhede of as personeel gekritiseer is nie. Volgens die deelnemers handhaaf hy 'n demokratiese en samewerkende leierstyl en poog hy om sy personeel te betrek by besluitnemingsprosesse en die mede-konstruksie van 'n gedeelde visie (Fullan, 2016, p. 123; Pantić, 2015, p. 770). Dit versterk die kultuur in die skool. Die deelnemers se mededeling oor die bestuurspan het komponente van leierskap, soos wat in Fullan (2004,

pp. 3, 4) uiteengesit word, uitgelig. Dit het ingesluit om 'n positiewe verskil in almal se lewens te maak, verhoudings uit te bou en kennis te deel.

Engelbrecht en Green (2018, p. 114) beklemtoon dat skole nie in isolasie kan funksioneer nie maar ingebed is binne die breër gemeenskap en dat gemeenskapgebaseerde samewerking tot die ontwikkeling van inklusiewe leergemeenskappe kan bydra. Die uitbou van interaksie met netwerke buite die skool is belangrik vir die implementering van skoolpraktyke. Die betrokkenheid van die ouervereniging word verder beklemtoon. Volgens UNESCO (2020, p. 21) moet almal se sieninge geldig wees. Dit blyk uit die gesprekke met die deelnemers dat die verhouding tussen die skool en die ouervereniging verbeter kan word. Wat die breër gemeenskap betref, het die deelnemers deurlopend in die studie beklemtoon dat dit vir die skool belangrik was om 'n hegte, oop verhouding met die omliggende gemeenskap en netwerke buite die skool te handhaaf. Daar is melding gemaak van betrokkenheid by gemeenskapstrukture (soos die buurtwag), die kwartaallikse skakeling met omliggende skole waar kennis, ervaring en onderrigmateriaal uitgeruil is, en die leiding wat hulle ontvang van privaatpraktisyns wat binne die skool werk. Verder is daar verwys na die distriksgebaseerde ondersteuningspan as 'n meer formele netwerk wat 'n ondersteuningsrol binne die skool speel. Alhoewel die deelnemers nie oor die betrokkenheid van nie-regeringsorganisasies binne die skool gesels het nie, noem UNESCO (2020, p. 21) dat hierdie organisasies 'n waardevolle rol kan speel om regerings se verbintenis tot insluiting te monitor.

#### **5.2.4 Tema 4: Faktore wat samewerking bevorder of belemmer**

Tema 4 se bevindinge het die faktore wat die deelnemers as faktore wat samewerking bevorder of belemmer beskou het, saamgevat.

##### **5.2.4.1 Faktore wat samewerking bevorder**

In Swart en Pettipher (2019, p. 22) word samewerking as die hart van die inklusiewe skoolgemeenskap beskou (Sands et al., 2000, p. 12) en word die belang van samewerking tussen verskillende rolspelers wat inklusiewe skole moet ontwikkel, beklemtoon. Onderwysbeleid (Departement van Onderwys 2001) stel dit dat die onderwyser 'n sleutelfiguur in inklusiewe onderwys is. UNESCO (2020) beskryf die onderwyser as "the foundation of an inclusive education system" (p. 153). Verder moet professionele ontwikkeling onderwysers voorberei vir samewerking en ondersteuning vir insluiting (Vansteenkiste, Swart, Van

Avermaet, & Struyf, in druk; Swart & Pettipher, 2019, p. 22). Dit is dus belangrik dat onderwysers die samewerkingsproses ondersteun, hetsy deur praktyke en/of samewerking binne verskillende netwerke sodat inklusiewe onderwys uitgebou kan word.

Uit die bevindinge was dit duidelik dat die faktore wat samewerking bevorder, ingedeel kan word in onderwyserfaktore, en faktore binne en buite die skool. Wat onderwyserfaktore betref, was daar op beide persoonlike en professionele vlak faktore wat samewerking bevorder het. Wat op 'n persoonlike vlak uitgestaan het, was die deelnemers se doelbewuste aksie en betrokkenheid binne die klaskamer en die skool om optimale leer by leerders te bewerkstelling. Pantić en Florian (2015, p. 338) beskryf dit as agentskap. Dit het ingesluit jare lange verbintenis tot die onderwys en die skool, 'n passie vir die onderwys en vir die kind, 'n kritiese blik op die aanpassings wat hulle kon maak om hul eie praktyke te verbeter, ervaring, en 'n ingesteldheid tot probleemoplossing. Op 'n professionele vlak het die deelnemers se agentskap leeruitkomste by die leerders bevorder. Die deelnemers het dus nie gehuiwer om verantwoordelikheid te neem om leeruitkomste te bereik wat die leerders sou help nie. Hulle was opreg besorg oor die welstand van die kind en het die belang daarvan besef om 'n aangename klaskameratmosfeer te skep waar leerders veilig kon voel. Dit was ook belangrik om elke leerder se konteks te ken, want so kon beide die kind en die ouers beter verstaan en ondersteun word. Hulle het begryp dat sommige leerders uitdagings tuis sowel as in die skool ervaar. Om leerders te kon ondersteun, was dit egter belangrik om hul kennis en kundigheid uit te bou deur professionele opleiding, deur samewerking, en deur vernuwende praktyke waar daar gesamentlike besluitneming kon plaasvind. Die deelnemers het weer bevestig dat samewerking hul onderrigdoeltreffendheid bevorder.

Wat faktore binne die skool betref, het die skoolhoof en die bestuurspan uitgestaan as 'n belangrike samewerkingsfaktor met visie: "The overall promotion of an inclusive culture relies on visionary school leaders" (UNESCO, 2020, p. 156). Daar is herhaaldelik verwys na die beskikbaarheid van opleiding en hulpbronne. Die bestuurspan het ook die daarstelling van praktyke soos die aanpassing van die onderrigtaal, die tipe sport- en kultuuraktiwiteite, en fisieke fasiliteite binne en om die skool (soos veiligheid) gedryf. Toe die deelnemers vertel het van faktore buite die skool wat samewerking (kon) bevorder, het hulle dit moeilik gevind om voorbeelde te noem van insette oor departementele praktyke en netwerke. Naas private praktisyns by wie die deelnemers baie kon leer, het hulle ouers as waardevolle sisteme genoem. Alhoewel hulle baie tyd daaraan bestee het om met ouers te gesels oor die

uitdagings wat hulle ervaar het, het die deelnemers gevoel dat ouers as mede-vennote in die opvoeding van hul kinders moet optree. Daar is ouers wat betrokke is, leergierig is, uitreik en vra as hulle onseker is oor hoe om die kind tuis te help. Die deelnemers verwys na praktyke waar hulle ouers ondersteun om kinders tuis te help met huiswerk. Ouers het ondersteuning en voorligting nodig ten einde hul kinders se vordering te monitor en meer selfvertroue te kry in die hantering van skoolsake (vgl. Hornby, 2010; UNESCO, 2020). Ouers het ook die voorsorg- en nasorgfasiliteite wat beskikbaar is by die skool benut. Daar was ook gereelde kommunikasie tussen die huis en die skool. Wat tyd betref, het die deelnemers egter aangevoer dat hulle heelwat tyd aan ouerleiding vir leerderondersteuning (soos met huiswerk) in die skool afstaan.

#### 5.2.4.2 Faktore wat samewerking belemmer

Die faktore wat samewerking belemmer, is onder drie subtemas bespreek. Dit het ingesluit onderwyserfaktore, asook faktore soos beleid, praktyk en netwerke van ondersteuning binne en buite die skool. Wat onderwyserfaktore betref, het die deelnemers oorweldig gevoel deur al die veranderinge wat binne die onderwys plaasvind en was hulle van mening dat nie alle verandering noodwendig tot voordeel van die leerders is nie. Stofile en Green (2018, p. 86) stel dit dat onderwysers oorweldig voel deur al die verandering en hervorming wat sedert 1994 bekendgestel is (Engelbrecht et al., 2016, p. 1). Die Covid-19-pandemie het nou verdere lae van uitdagings daargestel (ook vir onderwysers) (UNESCO, 2020, p. 4). Onderwysers het tot op hede gevoel dat daar min verandering sedert 2007 was wat kontekstuele toestande betref en dit het 'n groot invloed op onderwysers se vermoë om doeltreffend te onderrig. Dit sluit in klasgrootte, werkslading, die fisiese uitleg van klaskamers en administratiewe take (Stofile & Green, 2018, p. 86).

Alhoewel die deelnemers, deels weens 'n gebrek aan kommunikasie en samewerking, steeds 'n mediese model verkies wat leerders met diverse onderwysbehoefte betref (kyk 5.2.1) is daar tog 'n beweging na 'n sosio-ekologiese benadering: "Education systems are moving away from identifying problems with learners and toward 'identifying barriers to learning and participation and providing responses, planning for all learners'" (EASNIE, 2015 in UNESCO, 2020, p. 140). Alhoewel die deelnemers van mening was dat hulle goeie opleiding gehad het, baie ervaring het en vinnig ondersteuningsareas by leerders kan identifiseer, was hulle meer gemaklik om sekere gevalle eerder na kundiges te verwys. Hierdie benadering word ook vermeld deur Engelbrecht en Hay (2018, p. 216) wat aandui

dat onderwysers glo dat hulle nie genoegsame opleiding of vaardighede het om 'n betekenisvolle rol in samewerkende vennootskappe met ouers en beroepslui te speel nie.

Die deelnemers ervaar ongemak oor nuwe praktyke wat leerders, volgens hulle, nie optimaal ondersteun nie. Daarom voel hulle dat praktyke uit die verlede (soos remediërende onderrig en didaktiese ondersteuning) meer doeltreffend was as die huidige praktyke (met verwysing na die skoolgebaseerde ondersteuningspan met gepaardgaande ondersteuning van die leerondersteuningsonderwyser). Dit kan wees dat die deelnemers, soos Swart en Pettipher (2018, p. 131) dit stel, bedreig voel deur die wegbeweeg van wat bekend is; dus is daar weerstand teen verandering.

Elkeen van die deelnemers was van mening dat hulle sommige leerders (en dus ook die ouers) in 'n mate in die steek laat omdat hulle die leerder nie optimaal kan help nie. Die deelnemers het ook verwys na die gebreke in kommunikasie van kundiges wat met die kinders werk. Hulle het ook genoem dat die waglyste so lank was dat leerders steeds nie die nodige ondersteuning kon kry nie. Daar is weer verwys na vorige praktyke waar leerders vinniger ondersteuning ontvang het. Hulle het vertel van die kritiek wat hulle van ouers af kry en van die onderwysdepartement se hiërargiese besluitneming waarin die onderwyser nie geken word nie (soos in verband met die deurvloei van leerders).

Wat faktore binne die skool betref, is reeds verwys na die deelnemers se verstaan van 'n voldiensskool wat effens verskil van wat 'n voldiensskool werklik behels (kyk 1.2.3). Die deelnemers het die skool nie as 'n volwaardige voldiensskool beskou nie (kyk 5.2.1). Hulle was onder die indruk dat professionele dienste (soos arbeids- en spraakterapie) beskikbaar moes wees sonder dat ouers daarvoor moes betaal. Verder was hulle van mening dat daar 'n tekort aan departementele ondersteuningsdienste was, wat hulle veronderstel was om te hê. Dit sluit in die gebrek aan ondersteuning om die kurrikulum en assessering aan te pas waar nodig. Daar het frustrasie geheers oor 'n tekort aan beskikbare tyd vir onderrig aangesien dit deur velerlei administratiewe take, oerkommunikasie en -leiding, beleidsake en buitemuurse aktiwiteite opgeneem is (Green & Moodley, 2018, p. 206). Die skoolhoof het dit so gestel: "Ons hardloop rond asof die skool 'n resies is" (Skoolhoof: 263). Die grootte van klasse, wat oor die afgelope paar jaar toegeneem het, het sowel individuele werk as groepwerk bemoeilik. Die deelnemers was van mening dat leerders se uitdagings meer geraak het met persoonlike, emosionele en akademiese probleme waaraan gewerk moes word. Daar was ook heelwat leerders wat met graad 1 begin sonder graad R-blootstelling (kyk

uitdagings in 1.2.3). Verder kry heelwat leerders nie tuis die nodige ondersteuning met huiswerk nie.

Volgens Fourie (2018, p. 295) is daar in skole met ondersteuningspanne wat goed funksioneer, minder verwysings na gespesialiseerde sielkundedienste en word minder gedragsprobleme en verbeterde ouerbetrokkenheid vermeld. Die deelnemers was van mening dat sekere ondersteuningsdienste in die skool nie optimaal funksioneer nie. Wat die skoolgebaseerde ondersteuningspan betref, was die deelnemers ontevrede oor aspekte soos onrealistiese tydlyne, waglyste en gekompliseerde verwysingsstrukture soos die verpligte SIAO-vorm. Onderwysers het ook aangevoer dat hulle nie deel gehad het aan die besprekings oor leerders wat hulle na die skoolgebaseerde ondersteuningspan verwys nie. Lang waglyste het gelei tot gebreke ten opsigte van ondersteuning en intervensies aan leerders; hierdie leerders word deurgesit na 'n volgende graad, en dan word die uitdagings van die leerder groter (en die verantwoordelikhede van die onderwyser meer).

Deelnemers se frustrasie oor die funksionering van die leerondersteuningsonderwyser was hoorbaar. Hulle het dit onomwonde gestel: "Sy is net op papier 'n samewerkingsvennoot" (O4:O2:678). Alhoewel hulle begrip en empatie vir die taak van die leerondersteuningsonderwyser gehad het, het hulle gevoel dat die huidige stelsel van leerondersteuning nie werk nie. Hulle was van mening dat dit belangrik is dat 'n leerondersteuningsonderwyser oor die kennis, ervaring en opleiding moet beskik om leerders te ondersteun en dat hy of sy klasonderwysers op hoogte moet hou van ondersteuningsprosesse, sodat dit aan ouers gekommunikeer kon word. Alhoewel al die deelnemers dit eens was dat die maatskaplike werker 'n waardevolle rol in die skool speel, het hulle ook hier leemtes ten opsigte van haar beskikbaarheid ervaar en die protokol wat gepaard gaan met die terugvoering aan 'n klasonderwyser ná afloop van 'n intervensiesessie met 'n leerder. Dit kom voor asof daar by die deelnemers steeds 'n oortuiging was dat spesialissondersteuning buite die klaskamer plaasvind. Volgens Florian en Walton (2018, p. 175) daag inklusiewe onderwys egter die idee uit dat hierdie ondersteuning buite die klaskamer moet plaasvind. Hulle moedig onderwysers aan om nuwe maniere van samewerking te ondersoek al dui dit in teen die meer tradisionele praktyke. Een so 'n benadering kan wees dat die leerondersteuningsonderwyser saam met die onderwyser binne die klaskamer die nodige leerderondersteuning bied.



Faktore soos ouers, departementele beleid en ondersteuningsdienste buite die skool het ook samewerking belemmer. McKenzie, Loebenstein en Taylor (2018, p. 232) stel dit dat uitdagings binne skole ontstaan omdat ouers en onderwysers se verwagtinge van mekaar verskil. Die deelnemers het vertel van hulle verwagtinge van ouers en was van mening dat nie alle ouers samewerkingsvennote was nie. Hulle het gevoel dat sommige ouers verwag dat die skool verantwoordelik moes wees vir kinders se leer en dat sommige 'n gebrek aan belangstelling toon. Daar was ongemak met die feit dat leerders wat in Engels as die voertaal van die skool onderrig word, tuis 'n ander taal praat. Die taaluitdagings van sommige leerders (soos leerders en/of hul ouers wat nie Afrikaans magtig is nie) het addisionele druk op onderwysers geplaas ten opsigte van klasonderrig en kommunikasie met ouers. McKenzie et al. (2018, p. 233) stel dit ook dat onderwysers soms verkeerde aannames oor ouers se gebrek aan belangstelling kan maak en hierdie probleem word vererger deur kommunikasie tussen ouers en die skool.

Om idealistiese beleid en verpligte wetgewing voor te staan, waarborg nie inklusiewe praktyke nie (Finkelstein et al., 2018, p. 1). Dit is beaam deur die deelnemers wat heelwat te sê gehad oor departementele beleid, praktyke en werkswyses wat die afgelope paar jaar die werk van die onderwyser meer gekompliseerd en tydrowend gemaak het, en volgens hulle die leerders benadeel. Die deelnemers was van mening dat die huidige kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklarings (KABV) belemmeringe plaas op onder meer die hoeveelheid onderriginhoud wat gedek moet word, die tipes assessering en die tempo waarteen dit gedoen moet word. Stofile en Green (2018, p. 84) beaam dat die KABV heelwat spanning en verwarring by onderwysers veroorsaak met die vereiste om leerderdiversiteit te akkommodeer; en dat dit ongemak en verlies van professionele selfvertroue veroorsaak het. Tydens 'n onderhoud verduidelik die skoolhoof hoe die assesseringsbeleid in KABV een van die skool se grootste uitdagings is en dat die onderwysers nie heeltemal seker is wat hulle moet doen nie.

Soos reeds aangevoer, het die onderwysers stemloos en uitgesluit gevoel wanneer dit kom by die deurvloei van leerders na 'n volgende graad. Die deelnemers het aangevoer dat hulle min opleiding gekry het oor hoe om die SIAO-vorm te voltooi, dat dit 'n lywige dokument was en dat aspekte soos 'n oerhandtekening uitdagings inhou. Navorsing deur Nel et al. (2016 in Stofile & Green, 2018, p. 86) dui ook aan dat onderwysers oor die algemeen voel dat die verwysing van leerders na distrikgebaseerde ondersteuningspanne en die versoek vir hul bystand 'n moeilike en tydrowende administratiewe taak is. Wat professionele

ondersteuningstrukture betref, het die deelnemers ervaar dat die leerders tans minder ondersteuning as in die verlede ontvang en dat die dienste van die opvoedkundige sielkundige beperk was en dikwels vergesel was met verwaterde verslae. Die gebreke ten opsigte van professionele ondersteuningpersoneel, wat daartoe lei dat baie leerders sonder geskikte ondersteuning moet klaarkom, word beaam deur Stofile en Green (2018, p. 83). Die GEM 2020 (UNESCO, 2020, p. 149) bevestig die afwesigheid van ondersteuningspersoneel.

### 5.2.5 Gevolgtrekkings

Die bespreking van die navorsingsbevindinge is gebaseer op die fokus van die studie, naamlik om te beskryf hoe onderwysers samewerking beskou binne 'n voldiensskool. Na aanleiding van die bespreking en interpretasies, is die onderstaande gevolgtrekkings gemaak.

- Samewerking in die literatuur en beleidstukke word beskou as 'n vereiste praktyk om inklusiewe onderwys te implementeer. Dit is 'n multidimensionele, komplekse begrip met vele vorme en vlakke. Wat betref die onderwysers se verstaan van samewerking en hoe hulle saamwerk, stel die deelnemers dit dat daar in hierdie skool reeds 'n kultuur van samewerking van 'n bepaalde aard bestaan. Die skool het sekere strukture en ondersteuning vir spesifieke vlakke en vorme van samewerking daargestel wat deel uitmaak van die alledaagse praktyk. Onderwysers beskou dit dus nie as 'n voorbeeld van praktyke in 'n voldiensskool nie. Dis gewoon reeds deel van die skool.
- Die deelnemers was van mening dat samewerking hul onderrigdoeltreffendheid verbeter. Samewerking en ondersteuning, wat die deelnemers as 'n noodsaaklike deel van 'n voldiensskool beskou, realiseer egter nie aangesien hulle sekere praktyke en strukture, soos die SIAO-beleid en die skoolgebaseerde ondersteuningsplan, nie as ondersteuning beleef nie. Die rolverwagtinge en -omskrywing van die leerondersteuner veroorsaak dat die deelnemers hierdie ondersteuningsstruktuur ook nie as 'n samewerkende vennoot beskou nie. Ten spyte van volop geleentheid tot ontwikkeling en indiensopleiding, ervaar die deelnemers 'n gebrek aan ondersteuningsstrukture wat hulle met die verdieping van hul eie leer kan help. Verder bevraagteken hulle beleidsdokumente wat leerderondersteuning uiteensit, maar óf afwesig óf so beperk is dat ouers vir ekstra ondersteuning moet betaal.
- Die deelnemers het heelwat samewerkingspraktyke beskryf wat tipies binne 'n inklusiewe skool voorkom. Daar word onder meer gepoog om leerders meer te betrek en daar is oop kommunikasie met en ondersteuning aan ouers as vennote. Tradisionele praktyke word

afgebreek namate onderwysers probeer agentskap en outonomie neem. Die deelnemers voel egter dat verwagte praktyke, soos bepaal deur beleid en reëls, die daarstel van nuwe praktyke bemoeilik. Praktyke is ook toenemend op kollektiewe deelname gebaseer. Die bestuurspan bevorder demokratiese en samewerkende leierskapspraktyke waarin onderwysers betrek word.

- Volgens die deelnemers was daar sekere netwerke binne en buite die skool wat nie samewerking bevorder nie. Tog beskou hulle die skool as 'n leergemeenskap met 'n samewerkende kultuur. Hulle beleef sekere nuwe netwerke, soos onderwyserassistenten en spesialisonderwysers, as waardevolle netwerke. Verder noem die deelnemers dat die bestuurspan, en spesifiek die skoolhoof, van die belangrikste netwerke binne die skool is wat verandering aanmoedig en 'n inklusiewe skoolkultuur uitbou.
- Veral binne graadvlak ervaar die grondslagfase-deelnemers hegte, geslote netwerke, maar hulle noem ook dat daar multigraadnetwerke is. 'n Hegte, oop verhouding word ook met die plaaslike gemeenskap gehandhaaf en alhoewel daar op distriksvlak adviseurs en ondersteuningspersoneel is wat die skool gereeld besoek en ondersteun, is hierdie een van die netwerke waar samewerking volgens die deelnemers tekortsiet. Die skakeling met omliggende skole word as waardevol beleef maar dan moet die skole op 'n gelyke vlak inkoop wat die uitruil van idees en onderrigmateriaal betref, anders belemmer dit samewerking.
- Wat faktore betref wat samewerking bevorder, stel die deelnemers dit dat agentskap deel uitmaak van hulle identiteit. Aspekte soos selfondersoek, samewerking vir probleemoplossing, professionele ontwikkeling en die daarstel van nuwe praktyk, kom vir hulle natuurlik. Die deelnemers is van mening dat individuele agentskap tesame met kollektiewe agentskap van waarde is aangesien dit tot beter samewerking lei, wat onderrigdoeltreffendheid bevorder. Die deelnemers beklemtoon dat die unieke aard van die skool se konteks, soos kultuur, geskiedenis en sosio-ekonomiese en maatskaplike agtergrond, belangrik is om te verstaan wie die leerders is en met watter uitdagings hulle by die ouerhuis en in die klaskamer te make het. Oop, eerlike kommunikasie met ouers as vennote is beklemtoon.
- Betreffende faktore wat samewerking belemmer, stel die deelnemers dit dat verandering vele uitdagings meebring. Enkeles noem onderwysers wat nie inkoop in samewerking nie en verkies om alleen te werk, diegene wat tradisionele praktyke verkies en vasklou aan die mediese model-benadering tot leerderondersteuning. Daar is ook onderwysers wat

voel dat hulle uitgesluit word uit sekere besluitnemingsprosesse, soos met die deurvloei van leerders na 'n volgende graad.

- Die afwesigheid van of gebrek aan samewerking van sekere ondersteuningsnetwerke plaas onderwysers wat met die ouers moet kommunikeer oor 'n leerder se vordering in 'n slegte lig. Nuwe praktyke funksioneer nie altyd effektief genoeg nie en beperk hulpverlening aan leerders. Dikwels is daar dan voorkeur gegee aan vorige praktyke waar leerders vinniger ondersteuning gekry het. Daar was frustrasie met onderwysbeleid wat van bo-af afgedwing word en die kurrikulum en assesseringsbeleid wat sommige leerders uitsluit aangesien dit nie buigsaam genoeg is om diversiteit te akkommodeer nie. Verder was daar ook die administratiewe take en groter klasse wat onderrigpraktyke bemoeilik.
- Volgens die deelnemers is daar 'n gebrek aan ondersteuningspersoneel en spesialiste in die skool en vanaf die onderwysdepartement wat hul kundigheid met onderwysers kan deel sodat laasgenoemde dit binne hul klaskamers kan toepas. Hierdie gebrek aan ondersteuning het die deelnemers magteloos laat voel. Daar is gebrekkige kommunikasie en terugvoer oor die tipe ondersteuning wat aan leerders buite klasverband gegee is. Die houding van sekere ouers teenoor inklusiewe onderwys en hulle siening van die skool se verantwoordelikheid om kinders te leer het verdere uitdagings meegebring. Daar was egter begrip vir ouers met ander uitdagings soos werksure en huistaal, wat veroorsaak dat hulle sukkel om kinders tuis met huiswerk te help.

### **5.3 Aanbevelings**

Met die bespreking van die navorsingsbevindinge is etlike gevolgtrekkings gemaak. Enkele aanbevelings, op grond van die interpretasie van die data, en wat op klaskamer- en skoolpraktyke, onderwyseropleiding en -ondersteuning, asook breër ontwikkeling fokus, word hieronder aangebied:

- Leierskapkapasiteit van alle personeel moet uitgebou word en onderwysers moet deel wees van besluitnemingsprosesse en kritiese refleksie oor praktyke, netwerke en handeling wat 'n negatiewe uitwerking het op onderrig en leer.
- Die skoolhoof behoort meer outonomie gebied te word om die inklusiewe omgewing uit te bou binne hierdie skoolkonteks: "School leadership need autonomy to make the right decisions" (UNESCO, 2020, p. 156).
- Die rol en taak van die leerondersteuningsonderwyser moet herbesoek word sodat daar meer geleenthede tot samewerking en ondersteuning is in klaskamers: "The role of

support personnel is to supplement, not supplant, teachers' work, yet they are often put in positions that demand much more" (UNESCO, 2020, p. 151).

- Onderwysers vra vir meer konteksgebonde, gespesialiseerde opleiding sodat hulle meer leerders binne die klaskamer kan help. Onderwysers benodig ook voortdurende ondersteuning om vaardighede uit te bou: "Teacher education must be relevant to teachers' needs, cover multiple aspects of inclusive teaching for all learners and include follow-up support to help teachers integrate new skills into classroom practices" (EASNIE, 2010, 2015 in UNESCO, 2020, p. 143). Leer in die praktyk, van en saam met ander moet nie onderskat word nie.
- Daar moet meer geleenthede vir samewerking tussen rolspelers in 'n skool (soos onderwysers) en rolspelers in 'n distrik (soos kurrikulumadviseurs en gesondheidsberoepslui) en die gemeenskap geskep word. Kollegiale samewerking met ander skole behoort uitgebou te word – onderwysers leer graag van kollegas van ander skole: "Cooperation among teachers in different schools can support them in addressing the challenges of diversity, especially in systems transitioning from segregation to inclusion. Cooperation should be based on complementary skills" (UNESCO, 2020, p. 149).
- Netwerke, soos spesialiste wat hul kundigheid gebruik om onderwysers te ondersteun, is waardevol binne inklusiewe praktyke (UNESCO, 2020, pp. 20, 149). So kan die rol van die opvoedkundige sielkundige uitgebou word om transdissiplinêre samewerkingspraktyke met onderwysers te fasiliteer.
- Departemente beleid moet meer buigsaam en relevant wees vir die skoolkonteks. UNESCO (2020, p. 112) beklemtoon die belangrikheid van 'n buigsame, relevante en toeganklike kurrikulum wat leerderdiversiteit erken en aangepas is om leerders met diverse behoeftes binne 'n inklusiewe gemeenskap te akkommodeer. Verder moet assesserings formatief wees om leerders toe te laat om leer op 'n verskeidenheid wyses te demonstreer (UNESCO, 2020, p. 21).
- Om inklusiewe onderwys uit te bou, verg meer as net heelskoolontwikkeling, dit verg heelsistemonwikkeling: "Achieving inclusion requires a whole-system approach. It is a process that unfolds over time and spans education levels, skills development, tertiary education and opportunities for lifelong learning" (UNESCO, 2020, p. 57).

## 5.4 Toekomstige navorsingsmoontlikhede

Hierdie studie, wat ten doel gehad het om in een skool onderwysers se begrip van samewerking vas te vang, kan as 'n vertrekpunt dien vir toekomstige navorsing. Toekomstige navorsingsmoontlikhede word hieronder aangedui:

- Weens die beperkte aard van die mini-tesis is net op die onderwysers gefokus. 'n Meer omvattende studie kan meer rolspelers soos ouers, leerders en beroepslui in die netwerk betrek om samewerking vanuit verskillende perspektiewe te bestudeer. Derde- en vierde-generasie KHAT kan gebruik word om teenstrydighede tussen verskillende aktiwiteitsisteme te identifiseer en te beskryf.
- 'n Studie wat individuele sisteme soos ouers se ervaring van samewerking beskryf, kan onderneem word om 'n dieper verstaan van samewerking te bekom.
- Ander ontwerpe soos etnografie of deelnemende aksienavorsing kan oorweeg word.
- 'n Vergelykende studie kan geloods word tussen skole uit verskillende skoolkontekste om vas te stel hoe onderwysers saamwerk en watter verskille daar tussen die kontekste bestaan.
- 'n Studie oor hoe voordiensopleiding samewerkende professionalisme by beginneronderwysers kan ontwikkel, sou waardevol wees.
- Die spesifieke rol en taakoms krywing van die leerondersteuningsonderwyser as 'n samewerkingsagent binne 'n voldienssskool verdien verdere navorsing.
- 'n Studie oor hoe die opvoedkundige sielkunde sy of haar rol en en taakoms krywing as 'n samewerkingsagent binne insluitende skoolgemeenskappe beskou, verdien aandag en kan verder nagevors word.

## 5.5 Bydrae en beperkinge van die studie

Die data van die studie is hoofsaaklik deur onderhoude genereer, met die gevolg dat dit bydrae sowel as beperkinge vir die studie inhou. Die bydrae van beperkte omvang sluit in:

- Die studie lewer 'n bydrae tot nuwe kennis en insig oor hoe onderwysers binne een voldienssskoolkonteks saamwerk wat praktyke en netwerke betref, asook watter faktore samewerking bevorder en belemmer. So poog die studie om op bestaande literatuur en teorie te bou ten opsigte van samewerking as 'n voertuig tot inklusiewe skoolomgewings.
- Alhoewel dit 'n klein steekproef was, is daar heelwat van die deelnemers geleer oor agentskap, outonomie en samewerking en hoe dit onderrigdoeltreffendheid bevorder.

- Aangesien ek in 'n interpretatiewe paradigma gewerk het, het ek 'n doelbewuste, nie-waarskynlikheidsteekproef gebruik om 'n goeie begrip van en insig in die verskynsel te kry. Daar is gewerk met 'n klein groep mense wat in diepte in hul spesifieke konteks bestudeer is.
- Die ontwerp van onderhoudgidse laat 'n nuwelingnavorsers toe om met meer selfvertroue vrae te vra aangesien daar 'n meer gestruktureerde onderhoudformaat is. Die aktiwiteite soos die tydlyn en "post-it" notas op 'n plakkaat was kreatiewe maniere om onderwysers tydens die eerste onderhoud te betrek.
- Samewerking met ander navorsers in die groter navorsingsprojek was 'n ondersteunende faktor en terugvoer het ook bygedra tot die gehalte van die navorsing.
- Die gebruik van verskillende data-insamelingsmetodes het bygedra tot die geldigheid en betroubaarheid in die studie. Onderhoude is opgevolg met verbatimtranskripsies wat die beste basis vir tematiese ontleding voorsien. Ek het die eerste stel onderhoude self getranskribeer, wat bygedra het tot my verhoogde bekendheid met die data (Merriam & Tisdell, 2016, p. 132).
- Die studie het vir my as intern opvoedkundige sielkundige opnuut laat besef dat onderwysers oor kundigheid en ervaring beskik en 'n sleutelrol in inklusiewe skole speel. Die rol en funksie van die opvoedkundige sielkundige moet aanpas vir nuwe samewerking met skole en die uitbou van onderwyserbemagtiging.

Aangesien hierdie studie beskrywend van aard en van beperkte omvang was, spreek dit vanself dat leemtes in hierdie verband geïdentifiseer kan word. In enige studie is dit belangrik om oor tekortkominge te besin en voorstelle te maak oor hoe dit voorkom kan word (Babbie & Roberts, 2018, p. 458). Terugskouend word enkele leemtes vermeld.

- In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument wat data-insameling en tematiese ontleding betref. Die menslike instrument het egter tekortkominge en vooroordele wat die studie kan beïnvloed (Merriam & Tisdell, 2016, p. 16). In die lig hiervan het ek my vertrekpunt en aannames duidelik gestel en ook 'n deeglike uiteensetting gegee van die prosesse wat gevolg is en keuses gemaak is.
- Met die vertaling uit hoofsaaklik Engelse literatuur na Afrikaans moes ek deurentyd daarop let dat ek die oorspronklike betekenis weergee (Merriam & Tisdell, 2016, p. 299). Ek het van kritiese lesers, 'n professionele taalversorger en direkte aanhalings gebruik gemaak om te verseker dat die oorspronklike betekenis oorgedra word.



## 5.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsbevindinge bespreek soos dit in hoofstuk 4 behandel is. Ek het gepoog om in elkeen van die temas so ryk en beskrywend as moontlik te wees, en om elkeen van die deelnemers se ervarings en menings oor te dra. Ter samevatting het die bevindinge getoon dat die skool daadwerklik poog om veranderinge in skoolkultuur, onderrig en praktyke teweeg te bring, en samewerkende vennootskappe te vestig. Verder word die konteks van die leerders as belangrik geag wanneer dit kom by die tipe praktyke en aktiwiteite in die klaskamer en die skool. Die bestuursplan van die skool speel 'n toonaangewende rol in die uitbou van 'n inklusiewe skoolklimaat. Daar is bekwame onderwysers met 'n passie vir die beroep en die kind, wat agentskap neem om 'n meer inklusiewe benadering tot onderrig binne die skool te help vestig. Die waarde van samewerking wat onderrigdoeltreffendheid verbeter, word beklemtoon. Deur die uitbou van samewerkende praktyke en netwerke word leerders beter ondersteun.

Uitdagings maak deel uit van verandering, soos ons opnuut besef het met die Covid-19-pandemie. Daar is vele uitdagings wat oorkom moet word om inklusiewe onderwys te verwesenlik: "There are many threats to global education targets with much to be done to provide education to all learners" (UNESCO, 2020, p. v). Die skool in die studie het ook kontekstuele uitdagings en leemtes soos sekere samewerkingspraktyke en -netwerke. Onderwysers neem aanspreeklikheid, maar ervaar uitdagings soos 'n tekort aan medekundiges wat raad en leiding voorsien, en kapasiteit (soos tyd vir die daarstel van nuwe praktyke). Uitdagings het 'n uitwerking op onderwysers se welwees, houding en funksionering. Munby (2020, p. 147) voer aan dat die vele uitdagings daartoe lei dat "we are left with exhausted, discouraged teachers and leaders, stretched on the rack of contract accountability but not give the capacity – the time, resources or support – to make any of this really work; policy makers are left scratching their heads, wondering why change is so resistant to their will".

Wat van die begin van die studie uitgestaan het, was die wyse waarop die bestuursplan en deelnemers met trots en entoesiasme wou vertel van hulle skool, die personeel en die kinders. Hulle was gretig om oor hul kennis, ervarings en praktyke te praat. Hulle het oor samewerking gesels asof dit deel was van die kultuur by die skool, en nie iets wat vereis word of binne KHAT beskryf word as 'n hulpmiddel tot 'n einddoel nie. Alhoewel daar reguit gepraat is oor die frustrasie wat hulle ervaar, blyk die deelnemers gelukkige onderwysers te wees met 'n passie vir die onderwys en die kind. Hulle is gretig om veranderingsagente te

wees en 'n inklusiewe omgewing te skep waar alle leerders ondersteun word. Daar is baie geleer uit hierdie studie oor hoe onderwysers binne 'n spesifieke skoolkonteks saamwerk. 'n Onlangse studie deur Okkolin et al. (2018) het getoon dat, ondanks vele uitdagings, daar in Suid-Afrika bekwame, talentvolle en toegewyde onderwysers is by wie daar baie geleer kan word: "There are excellent, motivated and committed teachers everywhere, who have innovated pedagogical arrangements suitable for their specific classroom, school and country context. To learn from them, to be inspired by them" (p. 14).

Die belangrike taak om inklusiewe onderwys uit te bou en die belangrike rol van onderwysersamewerking om hierdie visie te bereik, word beklemtoon in die GEM 2020: "Teachers must be prepared to support all learners, collaborate with others, value diversity and engage professionally" (UNESCO, 2020: p. 153).

## VERWYSINGS

- Ahmad, M. & Dilshad, M. (2016). Leadership styles of public schools' heads in Punjab: a teacher's perspective. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 36(2), 907-916.
- Ainley, J. & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) Education Working Papers No. 187. doi: 10.1787/799337c7-en
- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools: implications for leadership. National College for School Leadership. Beskikbaar: [www.researchgate.net/profile/Mel\\_Ainscow/publication/252704856\\_Developing\\_Inclusive\\_Schools\\_implications\\_for\\_leadership/links/5605827508ae5e8e3f32a3a5/Developing-Inclusive-Schools-implications-for-leadership.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/252704856_Developing_Inclusive_Schools_implications_for_leadership/links/5605827508ae5e8e3f32a3a5/Developing-Inclusive-Schools-implications-for-leadership.pdf)
- Allan, A. (2016). Ethical principles. In Allan, A. *Law and ethics in psychology. An international perspective* (pp. 122-145). Somerset-Wes: Inter-Ed Publishers.
- Andrews, D.; Walton, E. & Osman, R. (2019). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2019.1620880
- Armstrong, AC; Armstrong, D; Lynch, C; & Severin, S. (2005). Special and inclusive education in the Eastern Caribbean: policy practice and provision. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 71-87.
- Ashby, C. & Cosier, M. (2016). Conclusion: weaving the fabric of change. In M Cosier & C Ashby. *Enacting change from within. Disability studies meets teaching and teacher education*. New York: Peter Lang.
- Avalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 457-474.
- Babbie, E. (2011). *Introduction to social research*. 5de Uitgawe. Belmont, California: Wadsworth.
- Babbie, E. & Roberts, L.W. (2018). *Fundamentals of social research*. 4de Uitgawe. Toronto, Canada: Nelson.
- Bellebaş, M.S., Gümuş, S., & Kiliç, A.C. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55:200-2016. doi: 10.1111/ejed.12387
- Benade, G. (2017). What is professional collaboration and how can its practice be enriched and led to support student learning within and across schools? *Primary Principals Sabbatical Report*. Santa Maria Catholic Primary School, Flat Bush, Auckland.
- Bless, C. Higson-Smith, C. & Sithole, S.L. (2013). *Fundamentals of social research Methods. An African perspective*. 5de Uitgawe. Kaapstad: Juta.

- Bloomberg, L.D. & Volpe, M. (2009). *Completing your qualitative dissertation – A roadmap from beginning to end*. Los Angeles: Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. doi: 10.1080/17439760.2016.1262613
- Brinkman, S. & Kvale, S. (2017). Ethics in qualitative psychological research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Los Angeles: Sage. doi: 10.4135/9781526405555
- Carrim, N. (2019). Complexities of professional practice in South Africa education. *SA Review of Education*, 25(1), 35-51.
- Carrington, S & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 51-57.
- Castro, A.J., Kelly, J. & Shin, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629. doi: 10.1016/j.tate.2009.09.010
- Cilliers, D. (2018). Versterking van ouervennootskappe. In I. Eloff & E. Swart. *Insigte uit Opvoedkundige Sielkunde* (pp. 315-323). Kaapstad: Juta.
- Coetzee, S., Le Roux, C. & Mohangi, K. (2019). Legal and ethical considerations for barrier-free education. In E. Landsberg, D. Krüger & Nel, N (Eds.) *Addressing Barriers to Learning: A South African perspective* (pp. 29-48). Pretoria: Van Schaik.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among 5 approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.C. (2018). *Research design. Qualitative and mixed methods approaches*. 5de Uitgawe. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dana, N.F., (2008). The reflective educator's guide to professional development. *Coaching Inquiry-orientated Learning Communities*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- De Jong, L., Meirink, J. & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-12. doi: 10.1016/j.tate.2019.102925
- Departement van Onderwys. (1996). *National Commission on Special Needs in Education and Training* (NCSNET) & NCESS. Pretoria, Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. (1997). Quality Education for All. Overcoming barriers to learning and development. Report of the *National Commission on Special Needs in Education and Training* (NCSNET) and the National Committee for Special Educational Services (NCESS). Pretoria, Departement van Onderwys.

- Departement van Onderwys. (2001). Education White Paper 6 – Special Needs Education: *Building an Inclusive Education and Training System (Education White Paper 6: special needs education)*. Pretoria, Departement van Basiese Onderwys.
- Departement van Onderwys. (2005a). *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support. 2005*. Pretoria: Directorate Inclusive Education. Pretoria, Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. (2006). *The National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa. More Teachers; Better Teachers*. Pretoria, Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. (2006). *Annual report 2006/2007*. Pretoria, Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. (2010). *Action Plan to (2014). Towards the realisation of schooling 2025*. Pretoria, Departement van Onderwys.
- Departement van Basiese Onderwys. (2010). *Action Steps: National Model. Care and Support for Teaching and Learning (CSTL)*. Pretoria, Departement van Basiese Onderwys.
- Departement van Basiese Onderwys. (2010). *Education for all. Country Report: South Africa*. Pretoria, Departement van Basiese Onderwys.
- Departement van Basiese Onderwys. (2010). *Guidelines for inclusive teaching and learning 2010*. Education White Paper 6, Special Needs Education. Building an inclusive education and training system. Pretoria, Departement van Basiese Onderwys.
- Departement van Basiese Onderwys. (2014). Policy on Screening, Identification, Assessment and Support 2014. Pretoria, Departement van Basiese Onderwys.
- Departement van Basiese Onderwys. (2018). *Draft national guidelines for resourcing an inclusive education system*. Pretoria, Departement van Basiese Onderwys.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*, 3de Uitgawe. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dyson, A. (2001). Special Needs Research Centre, Department of Education, University of Newcastle, England. Varieties of inclusion. Paper presented to the conference, IV Jornadas Cietificas de Investigacion sobre Personas con Discapacidad, Salamanca, Spain 17 Maart 2001.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. New York: Springer. doi: 10.1007/978\_90-481-3969-9\_1
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779-784. doi: 10.1080/13540602.2015.1044333
- Edwards, A., (2017). *Working relationally in and across practices. A Cultural-Historical Approach to Collaboration*. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781316275184

- Ekins, A. (2012). *The changing face of SEN. Impact and implications for SENCOs and their schools*. London: Routledge.
- Engelbrecht, P. (2003). *South African Finnish cooperative programme in the education sector (Scope) Report*. Ongepubliseerde dokument 31 Mei 2003.
- Engelbrecht, P. (2005). Trans-disciplinary collaboration. In I. Eloff, E. & L. Ebersöhn. *Keys to educational psychology* (pp. 247-257). Kaapstad: UCT Press.
- Engelbrecht, P. (2006). *BEd Hons Specialization Education Adult Basic Education: Study guide*. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Engelbrecht, P. (2019). Die toepassing van inklusiewe onderwys: Internasionale verwagtinge en Suid-Afrikaanse realiteite. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 59(4), 530-544. doi: 10.17159/2224-7912/2019/v59n4a5
- Engelbrecht, P & Green, L. (2001). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P. & Green, L. (2007). *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P; Oswald, M & Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 33(3), 121-129.
- Engelbrecht, A., Swanepoel, H., Nel, M. & Hugo, A. (2013). *Embracing diversity through multi-level teaching. For foundation, intermediate and senior phase*. Kaapstad: Juta.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S. & van Deventer, M. (2016). The idealism of educational policies and the realities in schools: the implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 520-635. doi: 10.1080/13603116.2015.1095250
- Engelbrecht, P. & Green, L. (2018). *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. 2de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P. & Hay, J. F. (2018). Creating collaborative partnerships in inclusive schools. In P. Engelbrecht & L. Green. *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa* (pp 213-227). 2de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. doi: 10.1080/08856257.2017.1410327
- Engelbrecht, P. & Muthukrishna, N. (2019). Inclusive education as a localized project in complex contexts: A South African case study. *South African Review of Education*, 25(1), 107-124.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi: 10.1080/13639080020028747



- Engeström, Y. (2015). *Expertise in transition. Expansive learning in medical work*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. 2de Uitgawe. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2018). *Expertise in transition. Expansive learning in medical work*. New York: Cambridge University Press.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Profile of inclusive teachers*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion*. Denmark. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70.
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, 1-28. doi: 10.1080/13603116.2019.1572232.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Florian, L. & Walton, E. (2018). Inclusive pedagogy within the southern African context. In P. Engelbrecht & L. Green, L. *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa* (pp. 167-179). 2de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Fourie, J. (2018). Onderwyssamewerking en medewerking met skoolgebaseerde ondersteuningspanne. In I. Eloff & E. Swart. *Insigte uit opvoedkundige sielkunde* (pp 292-299). Kaapstad: Juta.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Fullan, M. (2003a). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: RoutledgeFarmer.
- Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. 5de Uitgawe. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55, 139-142. doi:10.1111/ejed.12388



- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning. Engage the world. Change the world.* New York: Sage.
- Gaikhorst, L., März, V., Du Pré, R. & Geijssels, F. (2019). Workplace conditions for successful teacher professional development: School principals' beliefs and practices. *European Journal of Education*, 54, 605-620. doi: 10.1111/ejed.12366
- Gedera, D.S.P. & Williams, P.J. (2016). Activity theory in education. *Research and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Geldenhuys, J.L. & Wevers, N.E.J. (2013). Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in the Eastern Cape, South Africa. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18.
- Glasswell, K. Singh, P. & McNaughton, S. (2016). Partners in design: Co-inquiry for quality teaching in disadvantaged schools. *Australian Journal of language and Literacy*, 39(1), 20-29.
- Green, L., & Moodley, T. (2018). Thinking differently about education support. In P. Engelbrecht & L. Green. *Responding to challenges in inclusive education in Southern Africa* (pp. 195-211). Pretoria: Van Schaik.
- Gretschel, P., Ramugondo, E.L. & Galvaan, R. (2015). An introduction to Cultural Historical Activity Theory as a theoretical lens for understanding how occupational therapists design interventions for persons living in low-income conditions in South Africa. *SA Journal of Occupational Therapy*, 45(1), 51-55. doi: 10.17159/2310-3833/2015/v45no1a9
- Gu, Q. & Day, C. (2006). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.006
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and 'ethically important moments' in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Guldborg, K & Pilkington, R. (2006). A community of practice approach to the development of non-traditional learners through networked learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 159-171.
- Guojonsdottir, H. & Oskarsdottir, E. (2016). *Inclusive education, pedagogy and practice*. Besikbaar: [http://www.academia.edu/download/51587355/inclusive\\_education pedagogy\\_and\\_practice.pdf](http://www.academia.edu/download/51587355/inclusive_education_pedagogy_and_practice.pdf).
- Hancock, C.L. & Miller, A.L. (2017). Using cultural historical activity theory to uncover praxis for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2017.1413517
- Hardman, J. (2018). Onderrig vir leer in Suid-Afrikaanse skole: 'n sosiokulturele benadering. In I. Eloff & E. Swart. *Insigte uit Opvoedkundige Sielkunde*. Kaapstad: Juta.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. doi: 10.1080/13540602.2019.1639499

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. Toronto: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2017). *Collaborative professionalism. Working well together for students' success*. *World Innovation summit for education (WISE)*, Qatar Foundation Initiative. Beskikbaar: <https://www.wise-qatar.org/2017-wise-research-collaborative-professionalism>.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2019). The 4 B's. How to adapt other people's practices and make them stick. Ideas. *The Learning Professional*, 40(3), 54-62.
- Harris, J. (2018). *Promoting equity in schools. Collaboration, inquiry and ethical leadership*. New York: Routledge.
- Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55, 142-145. doi:10.1111/ejed.12393
- Head, G. (2003). Effective collaboration: Deep collaboration as an essential element of the learning process. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 47-58.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength, 63, 36-46. doi.org/10.1016/j.tate.12.001
- Holloway, I. & Biley, F.C. (2010). Being a qualitative researcher. *Qualitative Health Research*, 21(7), 968-975. doi: 10.1177/1049732310395607
- Hooge, E. (2020). The school leader is a make-or-break factor of increased school autonomy. *European Journal of Education*, 55:151-153. doi: 10.1111/ejed.12396
- Hu, G. (2005). Professional development of secondary EFL teachers: Lessons from China. *Teachers College Record*, 107(4), 655-705.
- Jones, P., West, E. & Stevens, D. (2006). Nurturing moments of transformation in teachers – comparative perspectives on the challenges of professional development. *British Journal of Special Education*, 33(2), 82-90.
- Kaasila, R. & Lauriala, A. (2010). Towards a collaborative, interactionist model of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 26, 854-862.
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51. doi: 10.1080/09243450903569718
- King, N & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

- Krüger, D. (2019). Physical Impairment. In E. Landsberg, D. Krüger, D. & E. Swart. *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 329-343). 4de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Kruger, M., Ndebele, P., Horn, L. (2014). *Research ethics in Africa. A resource for research ethics committees*. Stellenbosch: Sun Press.
- Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. (2013). PHAROS Verklarende Afrikaanse Woordeboek. Kaapstad: Pharos.
- Landsberg, E. & Matthews, L. (2019). Learning support. In E. Landsberg, D. Krüger & E. Swart. *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 89-111). 4de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Leadbetter, J. (2008). Activity theory and the professional practice of educational psychology. In B. Kelly, L. Woolfson & J. Boyle. *Frameworks for practice in educational psychology. A textbook for trainees and practitioners*. London: Jessica Kingsley.
- Li, L. & Ruppar, A. (2020). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*. Besikbaar: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0888406420926976>
- Lipponon, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(2011), 812-819. doi: 10.1016/j.tate.2011.01.001
- Li, L. & Ruppar, A. (2020). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, June, 1-18. doi: 10.1177/0888406420926976
- Loh, J. (2013). Inquiry into issues for trustworthiness and quality in narrative studies: a perspective. *The Qualitative Report*, 18(65), 1-15.
- Lyons, W.E., Thompson, A. & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889-907. doi: 10.1080/13603116.2015.1122841
- Makhalemele, T. & Nel, M. (2015). Challenges experienced by district-based support teams in the execution of their functions in a specific South African province. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2015.1079270
- Makoelle, T.M. (2012). The state of inclusive pedagogy in South Africa: A literature review. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 3(2), 93-102.
- Maree, K. (2013). *Complete your thesis or dissertation successfully: Practical guidelines*. Kaapstad: Juta.
- Maree, J. K. (2015). *Complete your thesis or dissertation successfully: Practical guidelines*. Kaapstad: Juta.

- McNicholl, J. (2012). Relational agency and teacher development: a CHAT analysis of a collaborative professional inquiry project with biology teachers. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 218-232. doi: 10.1080/02619768.2012.6866992
- McKenzie, J.A., Loebenstein, H. & Taylor, C. (2018). Increasing parental recognition and engagement. In P. Engelbrecht & L. Green, L. *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa* (pp. 229-242). 2de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Meirink, J.A., Imants, J., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181. doi: 10.1080/0305764X.2010.481256
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. 4de Uitgawe. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology*. 4de Uitgawe. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mestry, R., Hendricks, I. & Bisschoff, T. (2009). Perceptions of teachers on the benefits of teacher development programmes in one province in South Africa. *South African Journal of Education*, 29, 475-490.
- Miller Rigelman, N. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.004
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. 3de Uitgawe. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mouton, J. (2013). *How to succeed in your masters and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mulholland, S. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083. doi: 10.1080/13603116.2016.1145266
- Munby, S. & Fullan, M. (2016). Inside-out and downside-up. How leading from the middle has the power to transform education systems. A think/action piece, February 2016. *Education Development Trust*. Motion Leadership, Michael Fullan.ca.
- Munby, S. (2020). The development of school leadership practices for 21<sup>st</sup> century schools. *Journal of Education*, 55, 146-150. doi: 10.0000/ejed.12394
- Mu, G.M., Hu, Y. & Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67, 125-134. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.004

- Murphy, E. & Rodrigues-Manzanares, M.A. (2008). Using activity theory and its principles of contradictions to guide research in educational technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 442-457. doi: 10.14742/ajet.1203
- Murphy, E., Grey, I.M. & Honan, R. (2005). Co-operative learning for students with difficulties in learning: a description of models and guidelines for implementation. *British Journal of Special Education*, 32(3), 157-164. doi: 10.1111/j.0952-3383.2005.00389.x
- Nel, M. (2013). Understanding inclusion. In A. Engelbrecht, H. Swanepoel, M. Nel & A. Hugo. *Embracing diversity through multi-level teaching. For foundation, intermediate and senior phase* (pp. 5-28). Kaapstad: Juta.
- Nel, M. (2018). Inklusiewe onderwys: die wêreldwye beweging. In I. Elof & E. Swart. *Insigte uit opvoedkundige sielkunde* (pp. 267-282). Kaapstad: Juta.
- Nel, M, Engelbrecht, P, Nel, N, Tjale, D. (2014). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 903-917. doi: 10.1080/13603116.2013.858779
- O'Leary, Z. (2010). *The essential guide to doing your research projects*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Okkolin, M., Koskela, T., Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). Capability to be educated – Inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(4), 421-437. doi: 1080/19452829.2018.1474858
- Pandor, N. (2007). Address by the Minister of Education, Naledi Pandor MP, at the opening of Mandlakazulu Senior Primary School, KwaMashu, 24 November 2007. "Discipline at home and school".
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 759-778. doi: 10.1080/13540602.2015.1044332
- Pantić, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. doi: 10.3402/edui.v6.27311
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teacher and Teacher Education*, 66, 219-230. doi: 10.1016/j.tate.2017.04.008
- Patten, M. L. & Newhart, M. (2018). *Understanding research methods. An overview of the essentials*. 10de Uitgawe. New York: Routledge.
- Patton, M.L. (2009). *Understanding research methods. An overview of the essentials*. 7de Uitgawe. Glendale, California: Pyrczak Publishers.
- Patton, M.L. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. 4de Uitgawe. Thousand Oaks, California: Sage.
- Perold, M. (2018). 'n Onderwyser in wording. In I. Elof & E. Swart, E. *Insigte uit opvoedkundige sielkunde*. Kaapstad: Juta.

- Prenger, R., Poortman, C.L. & Handelzalts, A. (2017). *Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities*, 68, 77-90. doi: 10.1016/j.tate.2017.08.014
- Punch, K.F. (2014). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Republiek van Suid-Afrika. (1996a). *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*. Kaapstad: Regeringsdrukkery.
- Republiek van Suid-Afrika. (1996b). *Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996*. Kaapstad: Regeringsdrukkery.
- Rigelman, N.R. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979-989. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.004
- Sands, D.J., Kozleski, E.B. & French, N.K. (2000). *Inclusive education for the 21st Century*. Belmont, California: Wadsworth/Thomson Learning.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603
- Scott, D. & Hargreaves, E. (2015). An introduction and a theory of learning. In D. Scott and E. Hargreaves, *The SAGE Handbook of Learning*, 1-14. Los Angeles: Sage.
- Silverman, D. (2010). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. 4de Uitgawe. Los Angeles: Sage.
- Sime, D & Priestley, M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21:130-142.
- Smit, S., Preston, L.D. & Hay, J. (2020). The development of education for learners with diverse learning needs in the South African context: A bio-ecological analysis. *African Journal of Disability* 9(0), a670. doi: 10.4102/ajod.v9i0.670
- Stofile, S.Y. & Green, L. (2018). Inclusive pedagogy within the southern African context. In P. Engelbrecht & L. Green. *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa* (pp. 75-90). Pretoria: Van Schaik.
- Stofile, S.Y. (2017). Inclusive Education in South Africa. In P. Engelbrecht & L. Green. *Responding to challenges in inclusive education in Southern Africa* (pp. 75-88). Pretoria: Van Schaik.
- Stuart, K. (2012). Narratives and activity theory as reflective tools in action research. *Educational Action Research*, 20(3), 439-453. doi: 10.01080/09650792.2012.697663



- Struyf, E., Adriaenssens, S. & Verschuere, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk. (Integrated school guidance: A practical guide)*. Leuven: Acco.
- Swart, E. (2005). Inclusive Education. In I. Eloff & L. Ebersöhn. *Keys to educational psychology* (pp. 230-246). Kaapstad: UCT Press.
- Swart, E. & Pettipher, R. (2007). Understanding and working with change. In P. Engelbrecht & L. Green, L. *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa* (pp. 101-117). Pretoria: Van Schaik.
- Swart, E. & Pettipher, R. (2018). Understanding and working with change. In P. Engelbrecht & L. Green. *Responding to the challenges of inclusive education in South Africa* (pp. 131-147). 2de Uitgawe. Kaapstad: Van Schaik.
- Swart, E. & Phasha, T. (2019). Family and community partnerships. In E. Landsberg, D. Krüger & Nel, N (Eds.) *Addressing barriers to learning: A South African perspective* (pp. 269-292). Pretoria: Van Schaik.
- Swart, E. & Pettipher, R. (2019). A framework for understanding inclusion. In E. Landsberg, D. Krüger & Nel, N (Eds.) *Addressing barriers to learning: A South African perspective* (pp. 3-26). 4de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Thrupp, M & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education, Access and Quality. Beskikbaar: <http://www.unesco.org/education/educpro/sne/salamanc/index.htm>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2015). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris, UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. 2030 Opvoedkunde Raamwerk vir Aksie. Paris, UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2017). Globale Onderwys Monitoringsverslag 2017: Accountability in education: Meeting our commitments. Paris, UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2020). Globale Onderwys Monitoringsverslag 2020: Inclusion and Education: All means all. Paris, UNESCO.
- Vansteenkiste, D., Swart, E., Struyf, E., Van Avermaet, P. (in druk). Professional development for inclusive education. In U. Sharda (Ed). *Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education*. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE\_EDU-01013.R1



- Vangrieken, K.; Dochy, F.; Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systemic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. doi: 10.1016/j.edurev.2015.04.002
- Vangrieken, K.; Meredith, C.; Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systemic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.001
- Vangrieken, K. (2018). *The teacher of the team? Towards an inclusive understanding of individual and collaborative work*. Doctoral thesis. Faculty of Psychology and Educational Science, University/KU Leuven.
- Verschuieren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2018). Inclusief onderwijs: een overzicht vanuit de literatuur. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 49, 13-20.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Van den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I. & de Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: costs, rewards and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46. doi: 10.1080/0013881.2018.1426391
- Van der Linde, C.H. (2002). The role of good educational management in South Africa. *Education*, 122(3), 23.
- Van Jaarsveld, L., Mentz, K. & Ellis, S. (2017). Skoolhoofleierskapstyl deur die lens van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT). *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(3), 799-813. doi: 10.17159/2224-7912/2017/v57n3a9
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W. & Schenke, W. (2020). Fostering collaborative teacher learning: A typology of school leadership. *European Journal of Education*, 55, 217-232. doi: 10.1111/ejed.12391
- Van Wyk, N. & Lemmer, E. (2009). *Organizing parent involvement in South African schools*. Kaapstad: Juta.
- Waitoller, F.R. & Kozleski, E.B. (2013). Working in boundary practices. Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45. doi: 10.1016/j.tate.2012.11.006
- Walton, E. & Lloyd, G. (2012). From clinic to classroom: A model of teacher education for inclusion. *Perspectives in Education*, 30(2), 35-45. doi: 10.1016/j.tate.2012.11.006
- Walton, E. (2018). Decolonizing (through) inclusive education. *Educational Research for Social Change*, 7(0), 31-45. doi: 10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3
- Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare*, 45(6), 908-930. doi: 10.1080/03057925.2014.952953

- Wang, M.T. & Degol, J.L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact of student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1
- Winter, EC. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.
- Yin, R.K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. 2de Uitgawe. New York: Guilford Press.

## BYLAAG A



Directorate: Research

[Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za](mailto:Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za)

tel: +27 021 467 9272 Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000  
[wced.wcape.gov.za](http://wced.wcape.gov.za)

**REFERENCE:** 20180206–9011

**ENQUIRIES:** Dr A T Wyngaard

Prof Estelle Swart  
Department of Educational Psychology  
Stellenbosch University  
Private Bag X1  
Matieland  
7602

**Dear Prof Estelle Swart**

### **RESEARCH PROPOSAL: COLLABORATION IN INCLUSIVE EDUCATION: TEACHERS' PERSPECTIVES AND PRACTICES**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **01 March 2018 till 28 September 2018**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.

9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services  
Western Cape Education  
Department**

**Private Bag X9114**

**CAPE TOWN**

**8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard

**Directorate: Research**

**DATE: 06 February 2018**

---

Lower Parliament Street, Cape Town, 8001

467 9272 fax: 0865902282

Private Bag X9114, Cape Town, 8000 tel: +27 21  
Employment and salary enquiries: 0861 92 33 22

Safe Schools: 0800 45 46 47

[www.westerncape.gov.za](http://www.westerncape.gov.za)

# BYLAAG B



## NOTICE OF APPROVAL

### REC Humanities New Application Form

20 February 2018

Project number: 6248

Project Title: Collaboration in inclusive education: teachers' perspectives and practices

Dear Prof Regina Swart

Your REC Humanities New Application Form submitted on 30 January 2018 was reviewed and approved by the REC: Humanities.

Please note the following for your approved submission:

#### **Ethics approval period:**

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
20 February 2018	19 February 2021

#### **GENERAL COMMENTS:**

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

**If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.**

Please use your SU project number (6248) on any documents or correspondence with the REC concerning your project. Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

#### **FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD**

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

**Included Documents:**

Document Type	File Name	Date	Version
Research Protocol/Proposal	13 NRF FWO Funding application Submission	30/01/2018	Submission
Recruitment material	3 Letter to principal	30/01/2018	1
Data collection tool	4 Semi structured interview guide principal	30/01/2018	1
Data collection tool	5 Semi structured interview guide 1 teachers	30/01/2018	1
Data collection tool	6 Reflective discussion1 and 2 teachers	30/01/2018	1
Data collection tool	7 Semi structured interview guide 2 teachers	30/01/2018	1
Data collection tool	6 Reflective discussion1 and 2 teachers	30/01/2018	1
Proof of permission	11 Permission [REDACTED] Primary School	30/01/2018	1
Proof of permission	12 Permission [REDACTED] 2018	30/01/2018	1
Proof of permission	WCED Research form	30/01/2018	1
Default	14 Chair DESC	30/01/2018	1
Default	Letter REC Request to expedite application E Swart	30/01/2018	1
Research Protocol/Proposal	10 Workplan FWO_NRF	30/01/2018	1
Data collection tool	8 Reflective diary teachers	30/01/2018	1
Informed Consent Form	1 Consent form teachers	30/01/2018	1
Informed Consent Form	2 Consent form non participants during observation	30/01/2018	1
Informed Consent Form	9 Consent form principal	30/01/2018	1

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at [cgraham@sun.ac.za](mailto:cgraham@sun.ac.za).

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

*National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.*

*The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research:*

*Principles Structures and Processes (2<sup>nd</sup> Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.*

# BYLAAG C



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

## STELLENBOSCH UNIVERSITY

### CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

#### *Collaboration in inclusive education: teachers' perspectives and practices*

---

March 2018

Dear colleague

Thank you for supporting our research project and for allowing us to work in your school. As discussed telephonically and via e mail, we would like to invite you to participate in an interview. We believe that you, as the principal of a full-service school, will be able to share valuable knowledge and experience of inclusion and collaboration in the context of your school.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this project. You are welcome to ask us any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is very important that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Also, your participation is **entirely voluntary**, and you are free to decline to participate. If you say no, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any point, even if you do agree to take part.

Our project is part of a collaborative research project funded by the National Research Foundation (South Africa) and Fonds Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) (Flanders, Belgium). This study has been approved by the **Research Ethics Committee (Humanities) at Stellenbosch University and the Ethics Advisory Committee for Social and Human Sciences of Antwerp University**. We have also obtained permission from your school management and the Western Cape Education Department to conduct the research at your school. This will be done according to the ethical guidelines and principles of the International Declaration of Helsinki, Health Professions Council of South Africa (HPCSA) and the National Health Research Ethics Council (NHREC).

#### **1. WHAT IS THE PURPOSE OF THE STUDY?**

Full-service schools are described as "ordinary schools that are inclusive and welcoming of all learners in terms of their cultures, policies and practices. Such schools increase participation and reduce exclusion by providing support to all learners to develop their full potential irrespective of their background, culture, abilities or disabilities, their gender or race. These schools will be strengthened and orientated to address a full range of barriers to learning in an inclusive education setting to serve as flagship schools of full inclusivity" (SIAS, 2014). As the principal of [REDACTED] Primary, a full-service school, you probably have to find answers for a range of new challenges presenting in your school and create structures and procedures to support both teachers and learners.

The purpose of the investigation is to explore how teachers in your school think on their feet in addressing the needs of all learners in your classrooms and school, and how they collaborate with others in developing



the support practices referred to. We are therefore interested in how they perceive their own experiences of inclusion and collaboration in including and welcoming all learners. Our purpose as researchers is to learn from their experiences in order to develop guidelines for teacher education and practice.

## **2. WHAT WILL BE ASKED OF YOU?**

If you agree to take part in this study, you will be asked to carefully read this document and ask questions for further clarity. You will be expected to sign the consent form once you fully understand the research procedure and agree to participate.

Your participation involves an interview (45-60 minutes), while follow-up interviews might be necessary. The interview(s) will be arranged at a time and location convenient to you. The interview(s) will be audio recorded and transcribed for analysis. The interview(s) will focus on the context of the school, support and collaborative structures and procedures, how diverse needs of learners are addressed in the school, how teachers learn to deal with diversity, teacher support, etc. The suggested timeline is March 2018.

## **3. ARE THERE ANY RISKS AND DISCOMFORTS?**

You may feel slight discomfort with the fact that you are taking part in a study focusing on your experiences of inclusion and collaboration in a full-service school. You may, for example, recall frustrations or negative experiences which may cause feelings you did not expect. However, effort will be made to ensure that the location is private, with low risk for distractions. If you wish to discuss the information above, or any discomforts you may experience, please feel free to ask. If at any time during the process you find any of the procedures uncomfortable, you are free to skip a particular question or stop entirely. If it becomes necessary, a debriefing session could be arranged with one of the project collaborators.

## **4. WHAT ARE THE POSSIBLE BENEFITS?**

This study may not benefit you directly, but reflection and discussions could be a positive learning experience. The research will contribute to knowledge about teaching and support practices in full-service schools in general, and more particularly the experiences of teachers' collaborative experiences and practices in dealing with the diverse needs of learners in their classrooms. The information from this study may help to improve the understanding of collaboration in inclusive education. We aim to identify ways in which collaborative practices could be developed in schools via preservice and in-service teacher education and support.

## **5. HOW WILL MY INFORMATION, CONFIDENTIALITY AND IDENTITY BE PROTECTED?**

Any information you share with us during this study that could possibly identify you as a participant will be protected. Confidentiality will be maintained and your identity and any mention to other people's identities will be maintained with the use of pseudonyms. Information acquired in connection with this research will only be disclosed with your permission or as required by law. Transcriptions of interviews, as well as audio recordings of interviews, will only be accessed by the researchers and securely stored after completion of the research study. Hard copies of transcripts will be stored in a locked cabinet. The digital data will be stored safely on a password protected computer. Project data will be stored for five years and then destroyed. The information collected will be presented as part of a Master's research project for Stellenbosch University. Also, the results of the larger project may be submitted for publication in peer reviewed journals. In both instances you will not be identified in any way.

## **6. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL**

As explained before, you can choose whether to be in this study or not. You may also refuse to answer any questions you are uncomfortable with and still remain in the study. You are free to withdraw from participation in this study at any time. Should you withdraw, there will be no penalty, and any data that have been compiled will be destroyed and omitted from the study.

## 7. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION

If you have any questions or concerns about this study, please feel free to contact me, Estelle Swart at [estelle@sun.ac.za](mailto:estelle@sun.ac.za) or 0218082305/6, or Zenda Jansen at [zj@sun.ac.za](mailto:zj@sun.ac.za) or 021 [REDACTED].

**RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS:** You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [[mfouché@sun.ac.za](mailto:mfouché@sun.ac.za); 021 808 4622] at the Division for Research Development.

You have the right to receive a copy of the Information and Consent form.

If you are willing to participate in this study, please sign the attached Declaration of Consent and hand it to the researcher.

### DECLARATION BY PARTICIPANT

By signing below, I ....., agree to take part in a research study entitled *Collaboration in inclusive education: teachers' perspectives and practices*, conducted by Estelle Swart / Zenda Jansen.

I declare that:

- I have read the above information, which is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is voluntary and I have not been pressurized to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalized or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has been completed, should the researcher feel it is in my best interests, or should I not follow the study plan, as agreed to.
- All issues related to privacy and the confidentiality and use of the information I provide have been explained to my satisfaction.

Signed on    /    / 2018

**Signature of participant**

### SIGNATURE OF RESEARCHER

I declare that I have explained the information given in this document to \_\_\_\_\_. [He/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in English.

.....

/ / 2018

Signature of researcher

Date

## BYLAAG D

## ONDERHOUDGIDS 1

## Samewerking in 'n voldiensskool: 'n Gevallestudie

OPNAME: DUI DATUM EN TYD AAN

Deelnemer (naam en van): ..... Graad: .....

Onderhoudvoerder - wat ek benodig:

Instemmingsvorm ("Informed Consent Form")  
 Bandopnemer (ekstra batterye) en "back up" (selfoon?)  
 A3 Hierdie is my skool ("Google maps"; logo; bou word kollage met "post-it" notas)  
 A3 Tydlyn  
 "Post-it" notas - diversiteit binne my klaskamer  
 "Post-it" notas - my samewerkers ("collaborators")

TYD	VRAE (onderafdelings)	Materiaal benodig
5'	INLEIDING	
	<p>Welkom by eerste onderhoud. Dankie vir tydmaak om jou ervarings met my te deel</p> <p><b>Doel van projek:</b> Voordat ons begin, net herinnering aan doel van projek: In hierdie projek wil ons by jou en van jou kollegas leer oor jou/julle ervaring van samewerking ter ondersteuning van diverse leerbehoeftes van leerders in jou klas. Ons sal gesels oor wat jy doen in jou klaskamer en van jou sieninge is. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie. <b>Ons wil van jou leer.</b> Dit is dus belangrik dat jy vir ons jou eerlike opinies en ervarings gee/deel.</p> <p><b>Temas:</b> In hierdie onderhoud dek ons 5 temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jou skool</li> <li>2. Jou onderwysberoep</li> <li>3. Spesifieke leerbehoeftes van leerders in jou klaskamer en hoe jy hierdie behoeftes aanspreek.</li> <li>4. Hoe jy saamwerk met ander om hierdie diverse leerbehoeftes aan te spreek.</li> <li>5. Faktore wat samewerking ondersteun maar ook aspekte wat uitdagings teweeg bring t.o.v. die samewerking.</li> </ol> <p><b>Instemmingsvorm ("consent form")</b> Soos uiteengesit in die vorm, sal die data vertroulik hanteer word (beide jou naam en skool se naam sal</p>	

	<p>anonym bly). As navorsers wil ons jou eerlike ervarings en opinies hoor sodat ons by jou kan leer.</p> <p><b>Tyd:</b> Ons behoort ongeveer 90 minute besig te wees. Dui asb. aan indien jy 'n breek wil neem.</p> <p><b>Opneem van onderhoud:</b> Soos jy kan sien, het ek 'n bandopnemer (en/of selfoon). Ek wil die data transkribeer sodat ek die data wat jy met my deel en wat ek dink jy sê, kan analiseer. Dit sal ook help as ek eerder op ons gesprek kan fokus as om uitgebreide notas te neem. Het ek jou toestemming om gesprek op band te neem?</p> <p><b>Nog vrae:</b> Het jy enige ander vrae voordat ons begin?</p> <p><b>Teken vorm:</b> Reg, voordat ons begin, kan jy asb die instemmingsvorm ("consent form") teken? Hierin dui jy aan dat jy ingelig is t.o.v. al die aspekte soos uiteengesit in vorm en dat jou deelname vrywillig is.</p>	<p>Bandopnemer</p> <p>Instemmings-vorm</p>
<b>15'</b>	<b>TEMA 1 JOU SKOOL EN DIE GEMEENSAP</b>	
	<p><b>Ek het 'n paar fotos geneem</b> van jou skool en ook 'n paar fotos van die skool se webblad gekopieer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hoe verteenwoordig die fotos die beeld van die skool? (missie, visie, kern waardes ens.)</li> <li>Indien jy die geleentheid het om fotos by te voeg om te wys wie jy is, wat sal jy byvoeg?</li> <li>Indien jy fotos kan verwyder/wegneem, watter fotos en hoekom?</li> <li>Indien jy 'n collage kon maak van die skool die afgelope 10 jaar, hoe sou dit lyk?</li> </ul> <p><b>Hierdie is 'n kaart</b> van die skool gemeenskap. (vertoon kaart van skool binne gemeenskap)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vertel my van die skoolgemeenskap en die gemeenskapslede.</li> <li>Verhoudings tussen die skool en die gemeenskap: bevolkingsdigtheid, diversiteit, sosio-ekonomiese omstandighede, taal; konneksie met skool – fasiliteerders; belemmeringe; oop of toe; toelatingsvereistes; enigiets wat jy wil byvoeg?</li> </ul>	<p>"post-it" notas;</p> <p>Kaart van skool</p>
<b>20'</b>	<b>TEMA 2: JOU ONDERWYSBEROEP</b>	
	<p>(Trek 'n tydlyn en voltooi met deelnemer). Vertel my van jou beroep as onderwysers (aanvanklike onderwys kwalifikasies, skole, grade en of vakke onderrig, posisies, aantal jare onderrigservaring).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Van wanneer af is jy 'n onderwyser by hierdie skool?</li> <li>Wanneer het jy besluit om 'n onderwyser te raak?</li> <li>Wanneer en waar is jy opgelei as onderwyser?</li> <li>Wanneer en waar het jy begin skoolhou? Grade?</li> <li>En toe?</li> </ul>	<p>Tydlyn</p> <p>A3 papier leer; penne, kryte ens.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoekom het jy besluit om 'n onderwyser te raak?</li> <li>• Kan jy tydens jou opleiding (studies) jouself identifiseer met 'n beeld van die ideale onderwyser?</li> </ul> <p><b>Jou huidige situasie?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat motiveer (dryf) jou as onderwyser?</li> <li>• Vertel my van jou huidige uitdagings en suksesse as onderwyser.</li> <li>• Wat maak dat jy by die skool bly?</li> <li>• Het jy enige professionele aktiwiteite bygewoon wat jou as onderwyser gevorm het? (vul in op tydlyn)</li> </ul> <p><b>Veranderings in onderwys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat was die groot veranderings wat jy ervaar het tydens jou onderwysloopbaan?</li> <li>• Hoe het jy hierdie veranderinge hanteer (daarmee “gecope”)?</li> <li>• Wat, na jou mening, is die belangrikste bevoegdhede wat onderwysers huidiglik / vandag oor moet beskik?</li> </ul>	
15/20'	<b>TEMA 3: AANSPREEK VAN BEHOEFTE VAN ALLE LEERDERS IN DIE KLASKAMER</b>	
	<p>Soos reeds verduidelik is die <u>fokus</u> van die navorsing samewerking binne inklusiewe onderwys. In kort: daar word van onderwysers verwag om diverse leerbehoeftes van alle leerders binne klaskamers te hanteer. Volgens Witskrif 6 en asook die SIAS dokument, moet onderwysers saamwerk met ander om te beplan en strategieë daar te stel om spesifieke leerbehoeftes aan te spreek om sodoende ondersteuning aan alle leerders binne die klaskamer te bied. Met die <u>volgende vrae</u> wil ek meer leer oor wat diversiteit in die praktyk beteken vir jou, asook oor die uitdagings wat diversiteit vir jou in jou klaskamer inhou en hoe jy met hierdie uitdagings aanspreek.</p> <p><b>Skool (as voldienskool).</b> Kom ons begin by jou skool.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe het hierdie skool verander na 'n meer inklusiewe skool?</li> <li>• Op watter wyse is hierdie skool anders as ander skole?</li> <li>• Vertel my van die samewerkings- en ondersteuningsstrukture binne die skool.</li> </ul> <p><b>Die klaskamer.</b> Kom ons beweeg nou na jou klaskamer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertel my oor diversiteit in jou klaskamer. Wat is tipiese kwessies? (skryf dit neer op “post-it” notas)</li> <li>• Om diversiteit in jou klaskamer te vereenwoordig, watter van hierdie “post-it” notas moet ons verander, verwyder, byvoeg? Verduidelik.</li> <li>• Kyk weer na die notas - verteenwoordig hierdie notas jou ervaring(e)?</li> </ul>	<p>“post-it” notas (skryf kwessies oor diversiteit neer) en plak op A3 lêer</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hoe spreek jy die diverse behoefte van leerders in jou klaskamer aan? Wat presies doen jy?</li> </ul>	
10'	<b>TEMA 4 SAMEWERKING IN INKLUSIEWE ONDERWYS</b>	
	<p>Ons is spesifiek geïntereeseerd in samewerking en watter faktore dit óf ondersteun óf inhibeer binne die skool. Dit word dikwels voorgestel dat onderwysers 'n meer inklusiewe praktyk tot samewerking met ander kan ontwikkel. Met verwysing na die diversiteite wat op "post-it" notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Met wie werk jy saam om diverse leerbehoefte binne jou klaskamer aan te spreek?</li> <li>In konkrete terme: Hoe werk julle saam?</li> <li>Hoe is die uitslae (results) van die samewerking sigbaar binne jou klaskamer?</li> <li>Hoe is die resultate van samewerking sigbaar is binne die skool? Hoe help hierdie samewerking jou om diversiteit aan te spreek?</li> <li>Hoe sal jy goeie (of swak) samewerkingspraktyke beskryf om diverse leerbehoefte aan te spreek?</li> <li>Wat ondersteun jou in hierdie samewerking? Wat maak samewerking moeilik?</li> <li>Is daar enigiets oor samewerking wat jy wil byvoeg?</li> </ul> <p><b>Buite die skool</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Met wie werk jy saam buit die skool om hierdie kwessies aan te spreek? Waarom werk jy saam?</li> </ul>	"post-it" notas op leer
10'	<b>TEMA 5: BEVORDERLIKE (FASILITERENDE) en BELEMMERENDE FAKTORE</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wat maak die moontlik vir jou om met ander saam te werk?</li> <li>Wat maak dit moeilik?</li> <li>Wat het jy geleer van samewerking met ander?</li> <li>Wat het jy geleer van insluiting in samewerking met ander?</li> <li>Vertel my oor die ondersteuning (gegee, ondersteuning van ander; ontvang as onderwyser; impak van ondersteuning)</li> </ul>	
5'	<b>TABEL</b>	<b>Tabel</b>
	<p>Kom ons kyk na hierdie tabel. Om ons besprekings konkreet op te som, help my asseblief om die oop ruimtes te voltooi.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Kom ons begin met die rolle en verantwoordelikhede t.o.v. samewerking en ondersteuning binne jou skool. Wie is verantwoordelik vir wat in die skool?</li> <li>Hoe fasiliteer die toewys van verantwoordelikhede ("division of labour") samewerking vir inklusiewe onderwys? Wat bemoeilik samewerking?</li> <li>Wat is die strukture, prosedures, roetines wat samewerking vir inklusiewe onderwys ondersteun? Wat bemoeilik dit?</li> <li>Watter ander elemente in die skool ondersteun samewerking vir inklusiewe onderwys? Wat bemoeilik dit?</li> </ol>	

	5. Enigiets anders binne die skool van samewerking ondersteun? Of moeilik maak? 6. Hoe bevorder die beleide, kurrikulum en assessering, samewerking? Wat bemoeilik dit? 7. Enigiets buite die skool wat samewerking vir inklusiewe onderwys bevorder? Of bemoeilik? 8. Watter eienskappe van samewerkende vennote bevorder samewerking? Watter eienskappe is struikelblokke tot samewerking? 9. Watter karaktereenskappe in die groep (2, 3 of meer persone) fasiliteer samewerking? Watter karaktereenskappe binne die groep is struikelblokke tot samewerking? 10. My persoonlike karaktereenskappe wat samewerking binne inklusiewe onderwys bevorder. My persoonlike karaktereenskappe wat samewerking bemoeilik.	
--	--	--

Dankie. Wil jy enigiets byvoeg oor samewerking binne inklusiewe onderwys?

### PRAKTIESE REËLINGS EN ANDER [5']

Kan ons die volgende praktiese reëlins maak?

1. **Identifiseer asseblief 2 samewerkende konteks** waarbinne jy deelneem. Voorsien asseblief aan my die geleentheid om te observeer (wanneer?). Na elke observasie sal daar 'n kort reflektiewe bespreking volg oor hoe jy samewerking sien. Dit sal ongeveer 30 minute duur.
2. **Watter samewerkingspraktyke** wil jy hê dat ek moet/kan waarneem?
3. Dit is natuurlik belangrik dat jy asseblief jou kollegas/ouers inlig van my teenwoordigheid en hul verbale toestemming kry voor die observasie. Verduidelik asb. dat die fokus nie op hulle sal wees nie maar dat dit net die konteks skep vir ons bespreking na die tyd. As hulle nie instem nie, is dit beter om 'n ander geleentheid te identifiseer.
4. Na afloop van die waarnemings en refleksie bespreking, wil ons afsluit met 'n proses waarin 'n finale onderhoud, wat die inligting wat ons bespreek het tydens ons sessies, sal integreer (saamvat). Hierdie sessies sal plaasvind xxx (datum).
5. So is dit moontlik om die twee observasies te identifiseer asook 'n datum vir die laaste onderhoud?
6. Hoe kan ons kommunikeer om die nodige reëlins te tref?

### SAMEWERKING NOTABOEK ("collaboration log")

In die tussentyd – hierdie is 'n klein notaboekie wat jy in jou sak kan hou. Ons sal graag dat jy rekord hou van samewerkingsaktiwiteite oor die volgende vier weke o.a. # wat?; # met wie?; # oor?; # suksesvol? # pad vorentoe? Dit help om idees oor samewerking, inklusiewe onderwys en diversiteit neer te skryf soos wat jy daaraan dink. Versamel ook asseblief dokumente, voorbeelde van werk, verslae, planne ensovoorts as voorbeelde. Ons sal die inhoud anoniem hou.

### AFSLUITING

Enige vrae? Baie dankie vir jou tyd.



### REFLEKTIEWE NOTAS DEUR NAVORSER

1. My eerste indrukke van deelnemer?
2. Faktore wat negatief impakteer op die data?
3. Hou die navorsingsvraag as riglyn.
4. Lys die navorsingsvrae.
5. Watter elemente van die onderhoudskedule moet gevolg of verfyn word?
6. Watter elemente van hierdie onderhoud was minder suksesvol? Hoe kan ek die vrae verfyn vir die volgende onderhoud?

### TABEL

Kom ons kyk na hierdie tabel. Om ons bespreking konkreet op te som, help my asseblief om die oop ruimtes te voltooi.

- Kom ons begin met die rolle en verantwoordelikhede ten opsigte van samewerking en ondersteuning binne jou skool. Wie is verantwoordelike vir wat in die skool?
- Hoe fasiliteer die toewys van verantwoordelikhede ("division of tasks") samewerking vir inklusiewe onderwys? Wat belemmer samewerking?
- Wat is die strukture, prosedures, roetines wat samewerking vir inklusiewe onderwys ondersteun? Wat belemmer dit?
- Watter ander elemente in die skool ondersteun samewerking vir inklusiewe onderwys? Wat belemmer dit?
- Is daar enigiets anders binne die skool van samewerking ondersteun of moeilik maak?
- Hoe bevorder die inklusiewe onderwysbeleide, kurrikulum en assessering en samewerking? Wat belemmer dit?
- Is daar enigiets buite die skool wat samewerking bevorder of belemmer?
- Watter eienskappe van samewerkende vennootskap bevorder samewerking? Watter eienskappe is struikelblokke tot samewerking?
- Watter karaktereienskappe in die groep (2, 3 of meer persone) fasiliteer samewerking? Watter karaktereienskappe binne die groep is struikelblokke tot samewerking?
- My persoonlike karaktereienskappe wat samewerking binne inklusiewe onderwys bevorder. My persoonlike karaktereienskappe wat samewerking belemmer.

## TEMAS AAN HAND VAN PROJEKVRAE

Die ontwikkeling van narratiewe van onderwysertrajekte van samewerking, verhoudingsagentskap en responsiewe onderwyspraktyke in ontwikkelende pedagogie sal aan die hand van die volgende vrae gedoen word:

• Wat is die onderwyser se huidige samewerkingspraktyke binne die skoolgemeenskap?
• Wat is die onderwyser se persepsie en verstaan van samewerking?
• Wat is die onderwyser se trajekte van verhoudingsagentskap en responsiewe onderrigpraktyke?
• Wat is die aard van verhoudingsnetwerke en interafhanklikheid?
• Wat is die mediasie fenomeen wat onderwys belemmer of onderwysers sterk in agentskap en samewerkingspraktyk?
• Hoe kan die kwaliteit van agentskap gekoester word, ten einde 'n verdere loodsstudie ten opsigte van intervensie daar te stel?

**PROJEK UITKOMSTE.** Van die beoogde uitkomst binne die navorsing sluit in:

• Die bekom van individuele onderwysers se menings en bestaande response oor samewerking as mediasie hulpmiddel;
• Die analiseer en beskrywing van onderwysers se trajekte van verhoudingsagentskap en reaktiewe onderrig wat verband hou met samewerkende aktiwiteite;
• Die bekom en saamvat van individuele onderwysers se interaksiepatrone in samewerkingsruimtes deur middel van deelnemende waarneming;
• Die beskryf van hindernisse tot samewerking binne onderwysers se huidige praktyke; en
• Die dataprozessering en vasstel van ontwikkelingsareas vir intervensie binne skole, gegewe die navorsingsinligting bekom wat deel is van die groter projek in S.A. en ook in vergelyking met Vlaandere.

# US PROJEK 2018: SAMEWERKING EN ONDERSTEUNING

## TEMAS Onderhoud 1



Jou skool



Jou onderwysberoep

Spesifieke leerbehoefte van leerders in jou klaskamer en hoe jy hierdie behoefte



aanspreek

Hoe jy saamwerk met ander om hierdie diverse leerbehoefte



aan te spreek

Faktore wat samewerking ondersteun / aspekte wat uitdagings te weeg bring



## ONDERHOUD 2

Wanneer: .....

Wat het jy geleer oor jou eie samewerkingspraktyke?

Jou ervaringe van samewerking?

Notaboek met reflektiewe notas: gesels hieroor

Gereedskap ("tools"): samewerking + inklusiewe onderwys + ondersteuning

Voorbeelde van jou samewerkingspraktyke: werkvel; fotos; ander?

Praktiese voorbeeld (e) en/of scenarios

*Wat? Hoe? Wie? Hoe saamgewerk? Uitkoms?*

BAIE DANKIE!

## BYLAAG E

### ONDERHOUDGIDS 2

#### Samewerking in 'n voldiensskool: 'n Gevallestudie

Deelnemer (naam en van): ..... Graad: .....

#### Onderhoudvoerder (wat ek benodig):

Instemmingsvorm ("Informed Consent Form")

Bandopnemer (ekstra batterye) en "back up" (selfoon?)

A3 Hierdie is my skool ("google maps"; logo; bou word collage met "post-it" notas)

A3 Tydlyn

"Post-it" notas: diversiteit binne my klaskamer; my samewerkers ("collaborators")

## 1 INLEIDING

*(Bevestig reëlins rakende gebruik van opname apparaat. Inligting is vertroulik)*

- Dankie vir jou deelname binne die projek en dat jy jou idees en ervaringe sal deel.
- Voor ons begin wil ek jou net graag herinner aan **die doel** van hierdie ondersoek. Dit gaan oor hoe jy saamwerk met ander (samenwerkingsaktiwiteite) om kinders in jou klas se leer te bevorder.
- Ons wil leer hoe onderwysers op hul voete dink wanneer hulle die eise van inklusiewe onderwys binne 'n voldiensskool moet hanteer. Ons wil ook leer wanneer en hoe onderwysers saamwerk in die proses van leer hoe om die diverse leerbehoefdes van alle leerders binne hul klaskamers aan te spreek.
- Ons finale onderhoud sal fokus op samewerking binne jou skool, meer spesifiek op wat jy geleer het oor jou eie samenwerkingspraktyke.

#### Vorige onderhoude en waarnemings

- Onderhoud 1 het oor vyf temas gehandel, naamlik die skool; onderwysberoep; spesifieke leerbehoefes van leerders in die klaskamer en hoe jy hierdie behoeftes aanspreek; hoe jy saam met ander werk om hierdie diverse leerbehoefes aan te spreek en faktore wat samenwerking ondersteun maar ook aspekte wat uitdagings te weeg bring ten opsigte van die samenwerking.
- Daarna het ek twee samenwerkingsaktiwiteite waargeneem waar jy saam met ander gewerk het. In die refleksieonderhoud daarna, het ons gesels oor die samenwerkingsaktiwiteit, wie almal saamgewerk het en hoe julle oplossings vind om diverse behoeftes van leerders binne jou klaskamer aan te spreek.
- In hierdie laaste onderhoud wil ons graag onderhoud 1 en die 2 waarnemingsgesprekke saamvat. Ek wil graag gesels oor hoe jy konkreet saam met ander werk en jou mening hoor oor samenwerkingsaktiwiteite. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie, alles waaraan jy dink is

belangrik. Ek wil graag hierdie gesprek gebruik om te verstaan waarom julle dinge doen soos julle dit doen.

## 2 OM MEE TE BEGIN VANDAG [10 minute refleksie aktiwiteit]

- Tydens die eerste onderhoud het ek vir jou 'n boekie gegee om gedagtes oor samewerking in neer te skryf. Ek wil graag nou vir jou die kans gee om gedagtes, vrae of jou opinie oor samewerkingsaktiwiteite neer te skryf. Ons kan dan daaroor gesels.
- Gesprek: Gesels oor gedagtes en reflekteer waar nodig, bv. deelnemer se verstaan van samewerking, inklusiewe onderwys en eie praktyke om leerders se leer te bevorder.
- Jy het in jou dagboek gereflekteer oor jou verstaan en ervarings van inklusiewe onderwys en samewerking binne die konteks van jou skool. Wat wil jy met my deel?
- Enkele idees ter fasilitering, indien nodig:
  - Wat is die tipiese kwessies in die klaskamer wat jou uitdaag om anders te dink en doen?
  - Beskryf 'n situasie en verduidelik hoe jy dit hanteer het; dui aan hoe jy samewerking met ander geïnisieer het.
  - Wat het gebeur? Hoe het jy gereageer?
  - Watter prosesse het jy gevolg om die probleem op te los /die kwessie aan te spreek?
  - Met wie het jy saamgewerk? Wanneer? Hoe? (beskryf die verhouding en funksie van samewerking/verhouding). Wat was die uitkoms?

## 3 ONDERHOUD TWEE

### Opvolg van 2 refleksiegesprekke na waarnemingssessies

- Op watter wyse help samewerking met ander die kinders in jou klas?
- Wat was julle doel met die samewerking?
- Waarom dink jy help die doel van samewerking kinders in klas om beter te leer?
- Hoe weet julle of die doel van samewerking bereik is?
- Wanneer sal jy tevrede wees oor die samewerking?

### ONDERWYSER AS AGENT: *Aktiwiteit as objek en hoe dit tot stand gekom het*

- Hoe het julle die doel van die samewerkingsvergaderings gekies?
- Hoe sorg julle dat die doel van die samewerking duidelik is vir almal?
- Hoe sal julle weet of die doelwitte gestel tydens die samewerking, bereik is?
- Watter doel van julle samewerkingspraktyk vind jy die belangrikste en waarom?
- Wat is jou verstaan van samewerking?
- Hoe beskou jy jouself as samewerkingsagent?
- Wat is die doel van samewerking? Wie? Wanneer? Hoekom?
- Watter bevoegdhede moet 'n goeie samewerkingsagent oor beskik? (o.a. kennis oor inklusiewe onderwys/persoonlikheid?)
- Hoe neem jy eienaarskap (outonomie) oor jou samewerkingspraktyke?
- Wat doen jy wat uniek is ten opsigte van samewerking; watter bydrae lewer jy binne skool?
- Vertel my oor jou refleksies ten opsigte van samewerking? (o.a. het jy praktyke; pas jy aan; hoe verander jou aannames)

- Vertel my oor jou netwerke van samewerking? (o.a. met wie werk jy goed saam - hoekom?; met wie werk jy nie goed saam nie - hoekom?)
- Wat leer jy oor samewerking van ander persone?
- Vertel my oor wat jou frustreer ten opsigte van die praktyk van samewerking (o.a. tyd; respek vir ander; gebrek aan erkenning; ouers - sommige wat nie omgee nie)
- Vertel my wat van samewerking jy as positief (bevorderlik) beskou? (o.a. opleiding; bou vaardighede; bou bevoegdhede)
- Hoe neem jy eienaarskap oor jou rol binne 'n voldiensskool? Byvoorbeeld wat doen jy om bekwaam te wees vir wat van jou verwag word as sleutelfiguur met leerderontwikkeling?

### **SAMEWERKINGS PRAKTYKE (o.a. artefakte, hulpmiddele)**

- Wat is belangrikste hulpmiddele wat nodig is vir julle om samewerkingsdoel te bereik?
- Op watter manier besluit julle watter hulpmiddele om te gebruik?
- Verander die hulpmiddele soms? Indien wel, verskaf redes
- Wat help jou die meeste om julle doelwitte tot samewerking te bereik?
- Watter hulpmiddele ontbreek wat dit vir jou moeilik maak om doelwitte te bereik?
- Definieër samewerkingspraktyk?
- Hoe help samewerking jou met die aanspreek van diversiteit in die klaskamer?
- Hoe is jou klas 'n inklusiewe leeromgewing a.g.v. hierdie samewerkingspraktyke?
- Deur met ander saam te werk, wat het jy geleer?
- Vertel my oor 'n tipiese kwessie in die klaskamer wat jou uitdaag om anders te dink en anders te doen (o.a. 'n storie of voorbeeld). Hoe het jy dit hanteer; opgelos; met wie het jy saamgewerk; wat was die uitkoms?
- Daar is drie "tools" om die leerders te help. As jy aan die ander skool se onderwysers moet verduidelik oor jou ervarings ten opsigte van hierdie "tools", wat sal aan hulle vertel?

### **INKLUSIE, ONDERSTEUNING EN SAMEWERKING AS HULPMIDDELS**

- Vertel my oor jou samewerking met assistente; terapeute; kollegas; ander.
- As jy voel jy het hulp nodig met leerder in klas, wie en wat help vir jou? Waarom?
- Vertel meer oor differensiasie binne die klaskamer? (hoe; hoekom; frustrasies; wat werk)

### **VOORWERP ("subject") VAN SAMEWERKING**

- Hoe voel jy oor die samewerkingsaktiwiteit? Hoekom?
- Watter invloed het jy op samewerking? Verduidelik asseblief.
- Wat wil jy graag bereik met die samewerkingsaktiwiteit? Verskaf redes.
- Wat is die einddoel van samewerking en ondersteuning binne 'n voldiensskool?
- Help samewerking die kind?
- Refleksie: hoe weet jy wanneer samewerking werk?
- Refleksie oor die stelling: "Alle leerders het potensiaal; die onderwyser is di sleutelfiguur om leerders se potensiaal te ontsluit".

### **SAMEWERKINGSVENNOTE**

- Hoe het julle samewerking begin?

- Kan mense kies om vrywillig hieraan deel te neem?
- Verander die samestelling van die samewerkingsgroep? Indien wel, verduidelik.
- Met wie in die samewerkingsaktiwiteit werk jy die graagste saam? Verskaf redes.
- Wie help om die samewerkingsaktiwiteit die meeste om vordering te maak? Hoekom?
- Met wie in die groep werk jy die minste saam? Verskaf redes.
- Wie help die groep die minste om vordering te maak? Hoekom?
- Reflekteer oor jou samewerkingspraktyk met ouers (as vennote): wat werk; wat werk nie; voorbeelde
- Reflekteer oor jou samewerkingspraktyke met kollegas (as vennote): wat werk; wat werk nie; is dit spontaan; is dit vrywillig)
- Vertel oor projekte wat samewerking bevorder in skool of met gemeenskap. Gee voorbeelde.

## **JULLE TAAKVERDELING (“DIVISION OF LABOUR”)**

- Is daar groot verskille tussen wat die verskillende deelnemers doen?
- Op watter manier besluit julle wie doen wat?
- Verander die taakverdeling in julle groep soms?
- Watter take word goed gedoen tydens samewerkingsaktiwiteite? Verskaf redes.
- Watter take word nie goed gedoen tydens julle samewerkingsaktiwiteit? Verskaf redes.
- Hoe het die taakverdeling binne skool 'n invloed op samewerkingspraktyke? (verwys na waarnemings: bevorderlik teenoor belemmerend)
- Wie besluit ten opsigte van taakverdelings? (o.a. organogram; wie besluit wie doen wat)
- Verander die taakverdelings soms? Hoekom? Hoe? Wat is die gevolge? Is dit vrywillig?
- Doen almal wat hulle binne take verlang word? Koop almal in?

## **REËLS EN AFSPRAKE**

- Wat dink jy is die belangrikste reëls binne die groep?
- Op watter manier besluit julle oor die reëls en afsprake binne julle groep?
- Op watter manier verander die reëls binne julle groep soms?
- Vertel my oor skoolbeleid en reëls? Wat dra by tot samewerking wat positief is? Watter reëls belemmer samewerking? Hoekom? Gee voorbeelde.
- Departementele beleid en reëls? Hoe beïnvloed dit skool /eie samewerkingspraktyke? (positief of negatief)
- Vertel my weer hoe skool verander het na 'n voldiensskool? Hoe het die onderwysbeleid die afgelope vyf tot tien jaar verander?
- Reflekteer oor jou voorstelle wat beter samewerkingspraktyke tot gevolg sal hê binne die skool? (byvoorbeeld: almal moet grondslagfaseopleiding hê)

---

**Artefakte:** Verslae, notules, agendas, bulletins, Intersen notule, TST notule, inligtingslêer, spraaklêer. Fotos: beplanning (week/kwartaal), huiswerkinskrywings; vorms: dissipline, assesseringblad, self-diagnose. Ouerhulpbronne: taakkaarte, leeswerk, werksboekies; leerderhulp begripstoets stappe; studieboek. Ander: wat is in klaskamer om leerders te help (diversiteit); musiek; “teddie”; edlabkaarte; organogram; “reading cards”



## BYLAAG F

### WAARNEMINGSGIDS 1 (OBSERVASIE ONDERHOUD 1)

#### Samewerking in 'n voldiensskool: 'n Gevallestudie

Deelnemer: ..... Datum: .....

In al die onderhoude, maak seker jy dek die volgende vrae:

Wat? Waar? Wie? Wanneer? Waarom?

(*How? When? Why? Whom? How?*)

#### 1. INLEIDING

- a) Verduidelik die doel van die bespreking.
- b) Verduidelik die formaat van die bespreking.
- c) Bevestig reëlins rakende die gebruik van opname apparat.

#### 2. BESPREKING

Dankie vir die uitnodiging na XXX. Vertel my asseblief meer oor:

- a) T.o.v. hierdie samewerkingsruimte: daar is baie goed wat julle outomaties doen; so vandag gaan dit oor wat ek waargeneem het, om dit in woorde om te sit. As jy vir iemand van buite af moet verduidelik wat jy vandag gedoen het, hoe sal jy dit verduidelik?
- b) Waaroor het dit gegaan?
- c) Hoe werk julle saam? Wie werk saam ("collaborators")?
- d) Wat het jy gedoen?
- e) Wanneer werk julle saam?
- f) Wie is dit wat almal saamwerk ("collaborators")
- g) Waarom werk julle saam?
- h) En hoe het julle saam geleer om oplossings te vind om diverse behoeftes binne klaskamers te kan aanspreek.

#### 3. ANDER

## BYLAAG G

### UITTREKSEL UIT TRANSKRIPSIE

- 1 **ONDERHOUD 1 DEELNEMER 3, SKOOL 1, 2018-03-14**
- 2 **N Navorser**
- 3 **D = Deelnemer (onderwyser 3)**
- 4 N Navorser D = Deelnemer (onderwyser 1)
- 5 **N:** Goed O3. Baie dankie dat jy vir my kan sien.
- 6 **D:** Dis reg
- 7 **N:** Ek waardeer die tyd. Hm. Soos wat ons vlugtig aan julle verduidelik het, die doel van die projek
- 8 is om te leer by jou as onderwyser. Ons het drie hooftemas in die projek en dit gaan oor
- 9 samewerking, "collaboration" die engelse term. Dit gaan oor hm ondersteuning 'support' en die fokus
- 10 is juis ons wil daardie twee temas ondersoek binne 'n voliensskool.
- 11 **D:** Ok
- 12 **N:** Met ander woorde 'n skool waar jy onderwysers kry wat diverse leerders in hul klaskamers het.
- 13 So ons wil leer oor wat jy doen, wat vir jou werk, en wat jy sien as uitdagings. So hm...
- 14 **D:** Ja, ek het in Ysterplaat skoolgehou so ...
- 15 **N:** So daar is nie 'n regte of verkeerde antwoord nie
- 16 **D:** [lag]
- 17 **N:** En dit sal gaaf wees as jy jou eerlike opinie gee oor ja dit werk dit werk nie... dis jou
- 18 uitdagings...
- 19 **D:** Ja ek gaan definitief nie vir jou leuens vertel nie. As 'n dink my pla dan sê ek hom...
- 20 **N:** Ons het jou so opgesom toe ons jou ontmoet het.
- 21 **D:** [lag]
- 22 **N:** Dan - dis wat ons soek (wys blad met 5 temas opgesom) - so net om weer te sê, ek het vir jou
- 23 die epos gestuur.
- 24 **D:** Ja, jy het gestuur.

25 **N:** Maar daardie is die 5 temas. Dis ook min of meer die vloei van ons gesprek waar ons gaan begin  
 26 deur eers te kyk na die skool, dan jouself en dan “inzoom” op die term ‘samewerking’. So, hm **die**  
 27 **instemmingsvorm**,...jy het hom vlugtig gelees. Dit gaan maar net ...jy kan onttrek enige tyd as jy  
 28 wil ...

29 **D:** Nee, ek het nie ‘n probleem nie.

30 **N:** Dit gaan oor samewerking. Daar is anonimiteit: ons gaan nie jou naam uitbasyn vir die hele  
 31 wêreld nie. Jy weet dit is deel van ‘n navorsingsprojek wat ons doen in samewerking met drie  
 32 universiteite in België.

33 **D:** Dis reg.

34 **N:** J, so. Dis min of meer dit.

35 **D:** “Yes.”

36 **N:** So as jy gelukkig is, dan kan jy net vir my daar [wys op instemmingsvorm] vir my jou naam en  
 37 van skryf en teken.

38 **D:** Moet ek my regte naam skryf of my gewone naam?

39 **N:** Jy kan jou gewone naam skryf.

40 **D:** Want ek is mos [REDACTED]. (lag) Volgens my ouma... kom ek in die hoërskool ... [REDACTED] ... toe  
 41 ken ek myself nie. Toe praat hul van [REDACTED], dan kyk ek weg. Wie is dit dan tog?

42 **N:** Ja?

43 **D:** Reg. So jy moet dit dan kry (gee vorm aan) ...

44 **N:** Baie dankie. Dit gaan ek nou net hierdie kant sit. So, die opneem is dus reg met jou en die vorm  
 45 is geteken. So ons kan begin. So kom ons begin nou met die heel eerste ding wat ek hierso het  
 46 (haal die afdrucke van skool se webblad uit).

47 **D:** Laat ek gou daardie ding gaan afsit (verwys na ‘n lugverfrisser teen muur). Ons het verlede jaar  
 48 ‘n probeem gehad met kinders wat te veel winde gelos het ... vir ons ‘n dingetjie gekoop wat spuit.

49 **N:** Oh.

50 **D:** Nee, ons kon dit later nie meer hou nie; ons was onderstebo.

51 **N:** Foeitog. (lag)

52 **D:** (lag)

53 **N:** So ek het gaan loer op die webblad en ek hoor die webblad gaan ‘n bietjie opgedateer word?

54 **D:** Hy gaan opgedateer word.

55 **N:** Maar dis wat ek gesien het op die webblad, want aanvanklik het ons gedink ons wil vir jou vra:  
 56 As jy kyk na hierdie fotos. Verteenwoordig dit (naam van skool)? Wat is nie hierop nie? En wat moet  
 57 hier opkom? So die uiteindelijke doel is ons wil graag ‘n kollage van [REDACTED] maak. As jy

58 'n kollage moet saamstel of hierdie webblad sou saamstel, of hierdie webblad moes ontwerp, wat is  
59 die fotos wat jy dink 'n mens sou wou sien wat hierdie skool verteenwoordig? Ek gaan dit op hierdie  
60 "post-it" notas skryf.

61 **D:** Ok. Laat ek vir jou 'n bietjie agtegrond gee. [REDACTED] het die skool gebou want in daardie  
62 [REDACTED] daar (wys na 'n huis net oorkant die skool) bly [REDACTED]. Ek was die eerste  
63 standard 2 leerder in hierdie skool. So ek het 'n verskriklike geskiedenis rondom hierdie skool. Al  
64 [REDACTED] was in hierdie skool. En toe ek die pos kry 2004, toe was dit asof ek huistoe gekom  
65 het. So vir my is die skool baie na aan die hart. Toe ons nou 50 jaar gehad het toe ...viering... was  
66 [REDACTED]  
67 [REDACTED]. So ja, die skool lê my verskriklik na aan die hart. En ek  
68 ... oral waar ek gaan bou ek net die skool op. Hm, wat vir my somtyds voel daar word nie genoeg  
69 gegee nie, is erkenning aan die personeel. Ek voel die personeel kry nie die werklike erkenning vir  
70 wat hulle doen nie. En hm, dit sal miskien nogal goed wees as daar oulike brokkies is waar die  
71 personeel soort van 'n bietjie "scope" kry oor wat hulle ekstra doen vir die skool. Die personeel van  
72 hierdie skool is regtig baie oulike, hardwerkende mense, Hm, jy kry hier en daar iemand wat bietjie  
73 krap en so aan. Maar oor die algemeen mense wat hier kom aflos hulle sê sommer weer volgende  
74 keer dadelik: "Ons sal weer kom". By ander skole sê hulle: "Nee ons sit nie weer ons voete hier nie".  
75 Maar hier het ons geweldige goeie ondersteuning. Hm, ons het vir ons ons eie "wattsup" groepie  
76 gestig so ons kommunikeer baie goed. Persoonlik, soos wat ek sê, die personeel kan 'n bietjie meer  
77 erkenning kry en dan ... ook dit wat die skool doen. Ons is omtrent die enigste skool wat (anonieme  
78 aktiwiteit) het.

79 **N:** Ja?

80 **D:** En hulle het al (anoniem) en hulle het ...en daar is ook niks van dit nie. Daar is nie fotos nie.  
81 Daar is nie ... die bemerking van die skool is vir my bietjie min.

82 **N:** Ok. Dis 'n ander opset.

83 **D:** Bemerking ten opsigte van goedjies vir die skool. Die ander dink is hier is ouers wat regtig hul  
84 navorsing doen en huiswerk gaan doen oor sistemiese evaluering en en ... en hoe die boeke lyk.  
85 En hulle wil graag hul kind in die skool inskryf. So ek dink ons skool het 'n redelike goeie naam en  
86 'n ander ding wat ek ook voel...

87 **N:** Die naam rondom akademies spesifiek?

88 **D:** Ja, en ook oor hoe die personeel al die kinders ondersteun. Hier is skole rondom ons wat maklik  
89 sê ... as die kind sukkel, is dit die ouers se probleem. Hier by ons is dit nie die ouers se probleem  
90 nie. Hier raak dit absoluut die personeel se probleem en hoe ons daarmee "deal" elke dag en hoe  
91 ons die ouers ondersteun elke dag. Ek het nou (verwys na haar 14h30 afspraak met 'n ouer) met 'n  
92 ouer gepraat en ek het vir haar gesê: "Ek gaan nou reguit met jou praat. Jou kind het 'low muscle  
93 tone'; hy het geweldige konsentrasieprobleme; dié en dié goed moet jy nou in plek gaan sit; jy gaan  
94 die oë toets, jy gaan die ore toets, jy gaan 'n arbeidsterapeut doen" - al sulke goed. "Dis vir jou om  
95 te besluit of jy dit gaan doen". Dis my voorstel maar in hierdie geval ... die kind funksioneer nie in die  
96 klas nie, so daardie goed moet nou in plek kom. So... Ek dink ... baie van die personeel is so ... Jy  
97 sal ook sien ons is gedurig in gesprek met (die skoolhoof) ....

# BYLAAG H

## VOORBEELD VAN KODERING VAN 'N TRANSKRIPSIE

ONDERHOUD 1, DEELNEMER 3, SKOOL 1, 2018-03-14

N Navorser D = Deelnemer (Onderwyser 3)

Rêel	Transkribering	Kodering Vlak 1	Kodering Vlak 2	Vlak 3 Moontlike Tema
1494	<b>D:</b> Hier by ons hanteer ons dit in die klas en ons	Hanteer in klas	Dissipline	Praktyk binne skool
1495	gaan vra: "Kan jy help?" Baie keer as die kinders	Help mekaar		😊Positiewe faktor
1496	bietjie uithak, dan word die kind na jou toe gestuur;			
1497	dan kom sit hy net hierso vir 'n paar minute by			Onderwyser: eienskap
1498	Juffrou X. Oor 10 minute kan hy weer teruggaan.	Ondersteun	Ondersteuning	
1499	Ons het 'n redelike ondersteuningsbasis	mekaar		
1500				
1501	<b>N:</b> Dis my vraag: wat is die samewerkings en			
1502	ondersteuningskrukture wat binne hierdie skool			
1503	bestaan? So jy sê daar is tussen personeel?			
1504				
1505	<b>D:</b> Ja, ja.			
1506				
1507	<b>N:</b> Gaadgewys?			
1508				
1509	<b>D:</b> Maar ook intergraad. Soos bv. nou die dag het	Binne graad	Praktyk	
1510	'n gr 5 kind hier by my kom sit. Want nou - toe kan	Oor grade werk		
1511	hy nou nie lekker in die klas werk nie. Toe sê ek vir			😊Positiewe faktor
1512	hom: "If you can't work in the class - in grade 5 -	Ek praat met	Saamwerk /	
1513	then you must come back to me". Toe sit hy hier en	kind	praktyk	
1514	hy het sy werk gedoen. <b>Toe sê ek vir hom:</b> "Now		Leerder betrokke /	Samewerking /
1515	you go and you first apologize and then you go		waardes	sisteme
1516	back to the class". Jy stap nie sommer net in die	Vra om		
1517	klas in nie, want jy was stout en jy het jou nie gedra	verskoning	Omgee / leer	
1518	nie. Jy moet om verskoning vra. Daar is	maniere hê	meer as	
1519	"consequences". En ons het 'n redelike		skoolwerk	Agentskap strek
1520	samewerking ook t.o.v. van dit. Ons gaan ook ...	Waardes	Waardes	verder as skoolwerk
1521	dan gaan sit en praat ons oor die kind. <b>Ek het nou</b>	aanleer		
1522	met die gr 3 juffrouens gaan sit en gesê: "Vertel my	Saamwerk met	Sisteme wat	Samewerking
1523	nou van hierdie kind".	ander graad	saamwerk	/sisteme
1524				
1525	<b>N:</b> Ok, wanneer vind daardie gesprekke plaas?			
1526				
1527	<b>D:</b> Aan die einde van die kwartaal.	Vergader	Praktyk	
1528		kwartaalliks		
1529	<b>N:</b> Rêel jy as onderwyser dit?			
1530				
1531	<b>D:</b> Aan die einde van die kwartaal dan gaan sit ons			
1532	(gaan gaan boek uit rak) ... kyk daar (wys in boek).	Saamwerk	Saamwerk	
1533		gereeld	Praktyk	Praktyke
1534	<b>N:</b> So dit is deel van julle beplanning?	Inkoop	Ingesteldheid	😊Positiewe faktor
		Werksetiek		
1535	<b>D:</b> Ja, so weet ek as die kind by my kom, wat is die			
1536	probleme. Ons praat met mekaar sodat ons die	Konteks van	Eienaarskap	
1537	kind beter ken.	kind	neem	

1538				
1539	<b>N:</b> Ok. So voor die kind in jou klas inkom, het jy al			
1540	'n idee van wat die vorige personeel te sê het oor			
1541	hulle sterk en swak punte?			
1542				
1543	<b>D:</b> Ja, en ons doen dit hier ook. Ons gaan elke jaar	Sit met gr 5		
1544	... ek het met die graad 5 juffrouens gaan sit en	juffrou		
1545	gese: "Ek het met hierdie kind dit en hierdie kind	Weet nie wat	Samwerk met	😊Positiewe faktor
1546	het dat". So ons het 'n redelike idee ... ek weet nie	gr7s doen	ander	Samewerking / Netwerke
1547	wat die gr 7s doen nie ... maar ek meen ons doen		persoon/netwerk	
1548	– graad 4,5,en 6 - ons doen dit. As daar iets is,	Ons werk saam	Samwerk?	Professionele kennis
1549	soos nou die dag het daar 'n probleem gekom met	grade 4-6		
1550	'n kind, toe kom die juffrou na my en gesê: "Ek	Vra juffrou om	Netwerke (grade)	Persoonlike agentskap
1551	hoor die kind was 'n jaar of 6/7 maande by jou; kan	my meer te	wat saamwerk	
1552	jy my meer vertel?" En toe het ek vir haar presies	vertel	Uitreik sisteme	Onderwyser omgee
1553	die kind se agtergrond gegee en vir haar gesê: "So	Almal maak	Konteks is	
1554	nou moet jy verstaan die kind kan nie aanvaar as	foute; moet	belangrik/kennis	Personeel: rol van hoof /
1555	hy 'n fout maak nie. Vir alles moet dit perfek wees	beseft		onderwysers
1556	... die ma het [redacted] So ek meen			
1557	...is aangeneem deur die [redacted]	Respek vir vrou		
1558	[redacted] En ek haal my hoed af vir daardie vrou		Persoonlike	Praktyk /😊Positiewe
1559	om die drie kinders te vat. En sy het geen kinders	Persone	eienskap	faktor
1560	nie.en hm die kind het daardie "insecurity". Hy is	ondersteun		
1561	die oudste ... gewoonlik die oudste kind het altyd	mekaar	Omgeekultuur	Unieke skoolkonteks
1562	daardie geweldige "insecurity", want hy wil hê alles	Vra mekaar		
1563	moet reg loop. Alles in die huis moet reg loop so	raad		
1564	ons het 'n redelike ondersteuningsbasis as			
1565	personeel hier ... dat ons baie oor die kinders praat			
1566	en mekaar raad gee oor hoe kan jy dit doen ...			
1567				
1568	<b>N:</b> Wat dink jy is uniek tot hierdie skool?			
1569				
1570	<b>D:</b> Ek dink ook so ... ek het dit nog nie ervaar by	Iets spesiaals	Praktyk	
1571	ander skole nie. As ons hierso werkswinkels het,	by hierdie skool		☹ Negatiewe faktor / min
1572	dan kry jy van ander skole wat inkom. Dan is daar	Werkswinkels	Opleiding	samewerking
1573	geweldige antagonisme ... "wil nie kyk wat julle	Ander skole is		
1574	doen nie"; "ek verstaan dit nie"; hm ek sal my	negatief	Negatiewe	Praktyke buite skool
1575	boeke uithaal en vir die mense vraestelle gee. Dis	Ek deel graag	samewerking	☹ Negatiewe faktor
1576	hoe ek is. Die hoof het natuurlik gesê: Nee, want	Skole werk nie		
1577	hulle ry op die ander ou se rug. So ...	saam nie		Netwerke
1578				
1579	<b>N:</b> Ja?			
1580				
1581	<b>D:</b> Maar toe ons nou, ons het hier so 'n paar jaar	Wiskunde		
1582	terug 'n groot werkswinkel gehad t.o.v. Wiskunde,	werkswinkel		
1583	toe was al die ander skole hierso. Toe sê een vir	Werksetiek/werk	Inisiatiewe	
1584	my: "Maar julle werk dan met 4 boeke"? Toe sê ek:	hard	Nuwe praktyk	
1585	"Wel my eerste boek is al in die eerste kwartaal vol	Inkoop/sukses		
1586	– ons werk". Toe sê sy hulle het net een boek vir		Kurrikulum?	Praktyk
1587	die hele jaar. So ek ... dit is ... jy sien ... daar is	Mense koop in		
1588	baie mense wat ingekoop het om die ding 'n	Ons wil sukses	Netwerke/sisteme	Samewerking
1589	sukses te maak en ander nie. Ons sisteem ...	maak		
1590				
1591	<b>N:</b> Dit lyk vir my hier by julle is dit 'n inkoop...?	Ons werk saam	Samewerking	
1592	<b>D:</b> Ja, ons sisteem ook. Ons werk ook saam. Ek	Kyk ons boeke /	Werksetiek	
1593	weet nie of jy weet hoe ons boeke lyk nie?	trots	eienaarskap	Kurrikulum / Reëls

## BYLAAG I

### DATUMS VAN ONDERHOUD EN ONDERHOUD 1 AKTIWITEITE

## Afsprake met deelnemers

	Onderwyser 1	Onderwyser 2	Onderwyser 3	Onderwyser 4
Eerste vergadering met deelnemers	6 Maart 2018 (Inligtingsvergadering)			
Onderhoud 1	13 Maart	14 Maart	14 Maart	13 Maart
Waarnemingsgesprek 1	27 Maart Oueronderwyseraand			
Waarnemingsgesprek 2	X	16 Mei	16 Mei	9 Mei
Onderhoud 2	16 Junie	6 Junie	5 Junie	13 June

## Onderhoud 1 instemmingsvorm, "post-it" notas en tydlyn

